

**Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua
Extranjera CIESE-Comillas - UC**

Año académico 2019-2020

**Contextos comunicativos: el uso de los
marcadores del discurso en la interacción oral.**

Trabajo realizado por:

MARY JAQUELINE RESTREPO DÍEZ

Dirigido por:

DR. DAYANE MÓNICA CORDEIRO

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. Una aproximación al discurso oral	8
2.2. La perspectiva pragmática y los marcadores del discurso	10
2.3. Marcadores conversacionales de modalidad epistémica que expresan evidencia: los casos de <i>claro, desde luego, por supuesto</i>	15
2.4. Los marcadores discursivos conversacionales de modalidad epistémica en el PCIC	18
2.5. La interacción oral en la clase de ELE	21
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN EL AULA DE ELE.....	31
5. CONCLUSIONES	50
6. BIBLIOGRAFÍA	53
7. ANEXOS.....	58
Anexo 1 – Cuestionario enviado a los docentes de ELE.....	58
Anexo 2 – Guía didáctica	65
2.1 Algunas pautas iniciales para trabajar con los marcadores del discurso conversacionales de modalidad epistémica que indican evidencia <i>claro, desde luego</i> <i>y por supuesto</i>	70
2.2 Desarrollo de la propuesta didáctica.....	72

ÍNDICE DE FIGURAS: FIGURAS E IMÁGENES

Figura 1. Escala ilustrativa del MCER relativa a las estrategias de interacción:

Tomar la palabra, cooperar.....23

Imagen 1. Marcadores del discurso con mayor tratamiento didáctico.....37

Imagen 2. Actividades que realizan los docentes en clase para la práctica
de los marcadores del discurso.....40

Imagen 3. Mayores dificultades que tienen los aprendientes con el uso
de los marcadores del discurso.....41

Imagen 4. Mayores dificultades de los docentes para corregir el uso
de los marcadores del discurso.....43

Imagen 5. Beneficios o ventajas que tiene la enseñanza-aprendizaje de
los MD para la adquisición de la interacción oral.....45

Imagen 6. Estrategias didácticas para introducir los MD conversacionales de
modalidad epistémica que expresan evidencia *claro, desde luego* y *por supuesto* para
el desarrollo de la interacción oral.....48

RESUMEN

La perspectiva pragmática se hace fundamental en la consecución de las actividades de interacción oral para desarrollar la competencia discursiva y facilitar la adquisición de los marcadores del discurso. Este estudio expone a través de los resultados de un cuestionario a docentes de ELE la importancia de conocer tales dificultades y los factores que influyen en el aprendizaje de estos recursos, tales como la interferencia de la lengua materna, las diversas funcionalidades que comportan, así como el uso en contexto y el significado procedimental de los marcadores conversacionales para incentivar en el aprendiente una mayor participación en el intercambio comunicativo no solo en el aula sino también en la sociedad. Las dificultades que conlleva el tratamiento didáctico de estos recursos lingüísticos presuponen la necesidad de un enfoque gramatical y pragmático simultáneamente, la inclusión en el diseño de actividades que reflejen los intereses y necesidades de los aprendientes, el uso de materiales idóneos como apoyo didáctico, despertar la reflexión consciente sobre la importancia del uso de los marcadores en el discurso oral y escrito en español, contemplar la dimensión afectiva, así como las competencias sociolingüística e intercultural.

PALABRAS CLAVE: Marcadores del discurso conversacionales, tratamiento didáctico, interacción oral, competencia pragmática.

ABSTRACT

The pragmatic perspective becomes essential to developing oral interaction activities addressing the discourse competence and facilitating the acquisition of discourse markers. Using the results of a questionnaire to ELE teachers, this study focuses on the importance of considering such difficulties and the factors that influence the learning of these resources, such as mother tongue interference, their various functionalities of discourse markers, and the use in context and the procedural meaning of conversational markers to encourage a more significant participation in the communicative exchange in the learner not only in the classroom but also in society. The difficulties associated with the treatment of these linguistic resources, mainly during the communicative exchange, presuppose the need for grammatical and pragmatic treatments simultaneously, the implementation of activities involving the interests and needs of learners, the use of authentic materials as a didactic support, awakening the conscious reflection on the importance of using markers in oral and written discourse in Spanish considering the affective dimension as well as sociolinguistic and intercultural competences.

KEYWORDS: conventional discourse markers, didactic treatment, oral interaction, pragmatic competence.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en el ámbito de la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, con énfasis en el tratamiento que los profesores suelen dar a los marcadores del discurso. Como aportación al ámbito científico, este trabajo profundiza en los marcadores conversacionales de modalidad epistémica que indican evidencia y procura determinar su tratamiento didáctico, en especial, para el desarrollo de la interacción oral, destreza que nos interesa enfatizar a través de la conversación, para que el aprendiente logre desenvolverse de forma más activa en la sociedad y cultura en la que pretende hacer uso del español. El interés reside en que dada la complejidad de la enseñanza-aprendizaje de esos recursos, se hace necesario conocer cómo los profesores de ELE los trabajan en el aula, y, por tanto, a partir de una reflexión crítica ofrecer algunas actividades como alternativa para facilitar su enseñanza.

En el marco de este estudio, el objetivo general se concentra pues en dicha indagación, según la literatura consultada, el uso de los marcadores del discurso cobra un mayor protagonismo, o constituye una dificultad didáctica y metodológica cuando el aprendiente de una L2/LE se encuentra frente a situaciones de habla espontánea, sin tiempo de planificación para producir su intervención, y cuando confunde o ignora cómo usar esos elementos lingüísticos; en este sentido, se considera relevante, conocer a través de los profesores, cómo los definen, las dificultades que experimentan para introducir, explicar y corregirlos, las estrategias y recursos que utilizan en el aula para facilitar el aprendizaje y cómo los evalúan, para posteriormente trazar similitudes y diferencias, y concluir si los profesores realmente tienen problemas al trabajar los marcadores del discurso en las actividades de interacción oral.

A partir de lo anterior, se trazaron como objetivos específicos: primero, examinar los criterios de los docentes para introducir en el aula los marcadores del discurso; segundo, analizar las dificultades y describir los beneficios que provee la adquisición de los marcadores del discurso en español, finalmente, detallar las estrategias que implementan los profesores en el aula para favorecer la adquisición de estos recursos lingüísticos.

Para comprobar o refutar las hipótesis iniciales, se presentan en el marco teórico los aspectos y conceptos claves que trata la pragmalingüística y la teoría del discurso, así como las aportaciones de la didáctica de lenguas en lo que concierne a la interacción oral. Este trabajo investigativo sobre los marcadores del discurso se desarrolla bajo una perspectiva pragmática sin abandonar el componente gramatical, ya que estos elementos lingüísticos tienen una clasificación extensa, se ha optado por enfocar en los

conversacionales de modalidad epistémica que indican evidencia *claro, desde luego y por supuesto*, según la tipología de Martín Zorraquino y Portolés (1999).

Del mismo modo, esta investigación se desarrolla considerando la teoría del discurso, para sustentar algunos conceptos que son afines con la pragmática: el contexto, la conversación, la inferencia, el enunciado, la cortesía verbal, el registro, el hablante y el oyente, y que están conectados con las propiedades y funcionalidades de los marcadores del discurso como: el significado procedimental, la invariabilidad, los rasgos suprasegmentales, la modalidad y la polifuncionalidad.

Asimismo, contempla la didáctica de ELE a través de las recomendaciones de los marcadores del discurso conversacionales *claro, desde luego y por supuesto* que hacen el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* a través del capítulo 5 *Funciones*, y el capítulo 6 *Tácticas y estrategias pragmáticas* y el *Marco Común para la Referencia de Lenguas* en cuanto a las estrategias de la interacción oral. Autores como Amenós Pons, Ahern, Escandell (2013, 2019) y Félix-Brasdefer (2019) ofrecen orientaciones teóricas y didácticas desde la perspectiva pragmática, que permiten dilucidar su vital importancia junto con los aspectos sociolingüísticos e interculturales, así como la influencia de las dimensiones afectiva y cognitiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa.

La adquisición-aprendizaje de los marcadores del discurso conlleva, por lado, un abordaje gramatical y pragmático, es decir de elementos lingüísticos y extralingüísticos; por el otro, una didáctica que busque no solo el uso adecuado por parte del aprendiente sino también la ejecución de un conjunto de estrategias que contribuyan a su adquisición y permitan minimizar las dificultades que conlleva la práctica de la interacción oral en el aula.

La presente investigación sobre los marcadores del discurso se desarrolla en cuatro partes. En la primera se abordan las bases teóricas y algunos conceptos fundamentales de la pragmática lingüística, asimismo, se exponen la definición y funcionalidades de los marcadores del discurso, en especial se concentra en tres de los marcadores conversacionales de modalidad epistémica que indican evidencia *claro, desde luego y por supuesto*.

En lo que compete a su enseñanza, se considera idóneo el enfoque interactivo-sociocultural que contempla la confluencia en el proceso de aprendizaje del bagaje cultural de los aprendientes, los cuales poseen capacidades cognitivas propias en las que intervienen además aspectos internos y externos que determinan su proceso de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Finalmente, se discurre sobre la interacción oral, se citan las directrices que ofrece el *Marco Común para la Referencia de Lenguas* y la importancia que tiene para el aprendizaje la dimensión afectiva, su

influencia y repercusiones positivas no solo para el grupo clase sino también para los aprendientes en tanto agentes sociales.

La segunda parte está constituida por la metodología implementada para lograr los objetivos y entender el problema, para ello se elaboró un cuestionario como instrumento de análisis cualitativo para conocer el tratamiento didáctico que hacen los docentes de los marcadores del discurso en el aula de ELE. El cuestionario está constituido por 26 preguntas, se envió a través de las redes sociales, listas de distribución y correo electrónico, y participaron de forma voluntaria 102 profesores de diferentes países, sus respuestas ayudaron a determinar que las hipótesis surgidas mediante la teoría fueron validadas por los datos obtenidos.

La tercera parte contempla el análisis del cuestionario y constituye, por tanto, nuestro aporte al campo de estudio. Con el análisis se confirmó la hipótesis inicial se constató la relevancia de la competencia pragmática en la adquisición de lenguas, específicamente para el desarrollo de la interacción oral; en lo que concierne a la enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso, se establecieron las dificultades en el tratamiento de estos elementos lingüísticos en el aula; los datos obtenidos permitieron hacer un mapeo del enfoque didáctico, las actividades y las destrezas para trabajar los marcadores del discurso, a la vez que se conocieron a través de la voz de los profesores los aspectos relacionados con sus propios conocimientos, los materiales y recursos utilizados en el aula, las dificultades de los aprendientes y la postura crítica de su acción docente.

Además, con el objetivo de atender a los resultados de la encuesta se elaboró una guía didáctica dirigida a la enseñanza de los marcadores conversacionales *claro, desde luego y por supuesto* con un enfoque comunicativo. La secuencia pretende ser una guía para el docente de modo que le ofrezca flexibilidad y pueda modificarla y adaptarla a varios contenidos dentro de su programación curricular, en definitiva, constituye un material didáctico de apoyo pragmático, para implementar en el nivel B2 según el *MCER*.

Por último, se presentan las conclusiones y actividades didácticas que pretenden ser una herramienta útil para el tratamiento de los marcadores del discurso conversacionales, debido a la importancia que tienen como recursos lingüísticos para desarrollar la competencia pragmática de los aprendientes, específicamente su uso en la conversación espontánea.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Una aproximación a la interacción oral

Comenzamos haciendo una precisión de tres términos que han sido fundamentales para este estudio, para después profundizar en la enseñanza–aprendizaje de la interacción oral, y en la definición y funciones de los marcadores del discurso conversacionales de modalidad que esta investigación abordará desde la pragmalingüística: “[P]erspectiva de estudio de una lengua, o del lenguaje en general, que se ocupa de la relación entre las distintas formas lingüísticas y su uso” (Portolés, 2007, 28), aplicada a la didáctica de ELE.

En primer lugar, cuando mencionamos discurso lo hacemos en relación a una teoría (Calsamiglia y Tusón, 1999), y también en términos generales, al uso de la lengua ya sea oral o escrita (Amenós Pons, *et al.*, 2019); en segundo lugar, cuando hablamos de la interacción oral (Centro Virtual Cervantes) nos referimos a una de las destrezas lingüísticas; y en tercer lugar, cuando nombramos la conversación¹ (Briz, 2000) lo hacemos para indicar un mecanismo discursivo de transmisión oral, una actividad comunicativa interactiva y cooperativa.

El discurso deviene en prácticas comunicativas que pueden ser tanto orales como escritas en el que intervienen procesos cognitivos cuando el usuario de una lengua a través de la interacción oral, por ejemplo, activa al elegir determinados instrumentos lingüísticos para transmitir informaciones (propósitos e intenciones), pero también para entender a su interlocutor, además en esas prácticas influyen aspectos socioculturales como la relación que tiene con él y sus expectativas.

Así, la conversación es un tipo de discurso que surge en diversos ámbitos: público, personal, académico y profesional. Para lo que aquí nos interesa vamos a recurrir a la pragmática, especialmente desde un enfoque interactivo-sociocultural que nos permite hacer un análisis de los factores propios de la interacción oral que van más allá de lo lingüístico.

Para Briz (1998, pp. 51 y 52) “conversar es, por una parte, argumentar para conseguir un fin concreto y, por otra, es negociar el acuerdo, es interactuar, es mantener una relación cooperativa y regulada por una serie de normas de conducta social.”, conversar es un tipo de negociación no premeditada ya que los interlocutores construyen juntos el intercambio comunicativo.

¹ Aquí nos vamos a referir a la conversación informal o espontánea en el sentido de uso social.

En la conversación se usan ciertas estrategias para lograr determinados fines a través de recursos lingüísticos y extralingüísticos. Los elementos lingüísticos pueden ser, por ejemplo, los marcadores del discurso; ya los signos no lingüísticos que se presentan en las situaciones comunicativas orales son constituidos por sistemas corporales como el paralenguaje y la kinésica, y sistemas culturales como la proxémica y la cronémica.

Durante la conversación los participantes producen información que se construye sobre la marcha y de forma espontánea, cuando uno de ellos dice algo incomprensible tendrá que reparar lo dicho en la consecución de su discurso y mientras esto acontece, él puede usar algunas estrategias para ganar tiempo como las pausas, las muletillas, los sonidos o los gestos de modo que le permitan compensar lo enunciado y terminar con éxito su intervención, el interlocutor por su parte, tiene la opción de cooperar con él o no, de modo que la dinámica interactiva no solo avance sino que al mismo tiempo se preserve la imagen² de los hablantes.

Según Amenós Pons, *et al.*:

Un entendimiento real del funcionamiento de la L2 exige que se examinen las ideas y expectativas, conscientes o no, que sobre el desarrollo de la interacción pueden tener los hablantes nativos de dicha lengua, en contraste con las que puedan tener los aprendientes de otra procedencia lingüístico-cultural. Solo de esta manera resultará posible identificar en qué medida las representaciones mentales del contexto comunicativo son compartidas y en qué medida difieren, facilitando la construcción de un terreno común para la comunicación, y aportando al aprendiente un valor añadido de desarrollo personal a través de la adquisición de una nueva lengua. (Amenós Pons, *et al.* 2019, pp. 79 y 80).

Vale la pena indicar, a grandes rasgos, que la conversación espontánea posee una estructura la cual está delimitada por las intervenciones de los hablantes, esto quiere decir que en el intercambio comunicativo producido a través del diálogo cada persona participa con los turnos de palabra que pueden ser enunciados constituidos por una palabra, oraciones o frases.

La comunicación adquiere un gran alcance a través del diálogo ya que este marca la dinámica interactiva entre los hablantes, por esto:

En el caso de la conversación, observar quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción aporta una

² La *imagen* es un término acuñado por el sociólogo Erving Goffman para referirse a cómo las personas proyectan y resguardan su imagen social, a la vez que deben preservar la de los otros. (Amenós Pons *et al.*, 2019, p. 109).

información muy clara y valiosa sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante y sobre las relaciones de poder, dominación, de solidaridad o sobre la distancia social que se establece entre quienes participan en la conversación. (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 35).

Esto nos lleva a ponderar la importancia que adquieren en la conversación las peculiaridades sociales y culturales de los hablantes, su lengua materna, la aparición de diversos registros y la variación en el número de los participantes, pues no siempre la interacción acontece entre dos personas, además es importante considerar los ámbitos donde surge el intercambio comunicativo. (Briz, 2000, pp. 51 y 52).

Como veremos más adelante, en la adquisición de la interacción oral en ELE, se hace necesario tratar estos factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje junto con los elementos lingüísticos, en nuestro caso, los marcadores del discurso conversacionales de modalidad; los extralingüísticos, los aspectos suprasegmentales, e incluso las dimensiones cognitivas y afectivas de los hablantes presentes en el acto comunicativo.

2.2. La perspectiva pragmática y los marcadores del discurso

La perspectiva pragmática que sigue este estudio es aquella que da prioridad al contexto en que se produce la situación comunicativa, relaciona la emisión e interpretación de los enunciados, así como los factores extralingüísticos que participan en la conversación cara a cara como la comunicación no verbal y paraverbal (Portolés, 2007, 305).

La pragmática nos presenta un conjunto de nociones fundacionales que contribuyeron a su consolidación como disciplina, y que con posterioridad han sido tratadas por diferentes perspectivas, de esas nociones creemos importante mencionar algunas pues son el sustento de esta investigación.

La noción de *Acto de habla* de John Austin (1955) se produce en el ámbito de la filosofía del lenguaje y constituye la base conceptual de los estudios consecutivos en lingüística general y pragmática. El *acto de habla* se refiere a las emisiones de un hablante a un oyente en situaciones concretas y varía según el contexto social y cultural, tales actos pueden ser aseverativos o realizativos, es decir, para afirmar o para conseguir algo por parte del hablante.

Más adelante, el filósofo Paul Grice (1975) hace otra contribución clave para la pragmática con el *Principio de cooperación* y una serie de máximas conversacionales como pautas para el funcionamiento de la comunicación. Este principio nos dice que en el intercambio comunicativo los interlocutores consiguen comunicarse porque hay un acuerdo implícito en el que contribuyen de tal forma que son cumplidas sus expectativas, por su parte, las máximas ayudan a que la conversación sea un acto, *a priori*

cooperativo, lo que no siempre acontece (Félix-Brasdefer, 2019, p. 82), en este sentido hay otras dos opciones que plantea Grice: infringirlas o abandonarlas, en cualquiera de los casos la intención varía.

Años más tarde Sperber y Wilson (1986/1995) siguiendo las propuestas de Grice sintetizan las cuatro máximas en la *Teoría de la relevancia*. Según esta teoría en la comunicación los interlocutores seleccionan lo que juzgan más relevante siguiendo el contexto y su conocimiento del mundo para construir inferencias, esa elección acontece a través de procesos cognitivos que se activan durante el intercambio comunicativo.

Tal proceso es llamado por estos teóricos de ostensivo-inferencial, en el acto comunicativo el hablante presenta evidencias continuamente con un propósito en cuanto comunica y el oyente por su parte, obtiene el significado optando por lo más importante de lo lingüístico y extralingüístico, del contexto y de la situación. (Félix-Brasdefer, 2019, p. 99), es decir, en este modelo de comunicación no tenemos cooperación entre los interlocutores, estamos ante la declaración de intenciones y su interpretación.

Un enunciado es significativo cuando quien lo escucha o lee hace el mínimo esfuerzo para interpretarlo, de modo que consigue ajustarlo al contexto en el que se encuentra sin mayores dificultades, el *Principio de relevancia* se cumple pues, cuando el hablante tiene una intención comunicativa, quiere obtener algo del interlocutor. El enunciado nace del contexto, puede ser una oración, una réplica o un turno en una conversación, por ello la pragmática lo considera la unidad mínima de la comunicación.

El contexto, otro concepto clave en la pragmática, para Calsamiglia y Tusón (1999) está inserto en un tiempo y espacio determinados durante la conversación, por lo cual, solo adquiere un significado propio dentro de la situación comunicativa, permanece vigente durante dicho intercambio ya que constituye una referencia para los hablantes; asimismo, no solo está compuesto por los enunciados sino también por los aspectos extralingüísticos.

El registro es otro término fundamental dentro de la pragmática, lo entendemos como el adecuado uso de la lengua en una situación determinada (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 326). En el uso de la lengua existen tres modalidades: la variación diafásica referente al registro propiamente dicho; la variación diatópica referida a las variedades geográficas del español; y, por último, la variación diastrática que trata del uso social de la lengua.

Según El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, (2002), MCER en lo sucesivo, el uso adecuado del registro está asociado con la competencia sociolingüística pues la lengua tiene en esencia un uso social. Dadas las múltiples y complejas variantes que tiene esta competencia

consideramos importante resaltar el lugar que ocupa en el proceso de aprendizaje y adquisición, sin embargo, por cuestiones de espacio no profundizamos en ella.

En lo que corresponde a la conversación el registro puede adaptarse y cambiarse, esto dependerá de las personas que participan en el intercambio comunicativo, de igual manera en el uso apropiado del registro intervienen factores sociales como la edad, la profesión, la jerarquía o el parentesco entre los interlocutores, en suma, el registro se evidencia en inúmeras situaciones que dependen de estas variables, por lo tanto, en una conversación pueden aparecer diversos registros.

El concepto de cortesía lingüística también es tratado por la pragmática e incluso está conectado con los marcadores del discurso conversacionales de modalidad, los cuales examinaremos en el siguiente apartado. Para la pragmática la cortesía verbal es el uso de determinadas estrategias de carácter lingüístico con el fin de evitar malentendidos, contribuyendo a que las relaciones sociales entre los interlocutores se mantengan en buen estado.

En el marco de una determinada situación comunicativa los enunciados, proferidos con una intención se valen de las estrategias de cortesía lingüística y corresponderán con la situación, sin olvidar que, dependiendo de la cultura estas estrategias variarán:

En conjunto, las estrategias de cortesía verbal se aplican cada vez que se emite un enunciado, precisamente por el carácter dialógico del lenguaje. Prácticamente siempre, en cualquier interacción, se opta por un nivel de cortesía, incluso en la que tiene una función estrictamente transaccional (de transmisión de información). (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 171).

Siguiendo a estas autoras, queremos destacar tres de las cinco posibles estrategias para expresar la cortesía verbal³. Un primer caso, es la forma abierta e indirecta y con cortesía positiva, esto es, cuando las personas comparten el mismo grado de familiaridad, demuestran acuerdo con el interlocutor, con sus deseos e intereses.

El segundo caso, es la forma abierta e indirecta y con cortesía negativa, las personas al ser conscientes de la distancia entre ellas (la falta de familiaridad), preservan la imagen del interlocutor y tienen cuidado para no restringir su libertad de acción, hay una constante compensación ante las posibles carencias de quien habla, constituye pues, la esencia del comportamiento respetuoso.

³ Las cinco estrategias de cortesía verbal propuestas por Brown y Levinson en las que se relacionan las formas lingüísticas y sociales son: "I) Abierta y directa (*on record, without redress*). II) Abierta e indirecta, con cortesía positiva (*on record, with redress, with positive politeness*). III) Abierta e indirecta, con cortesía negativa (*on record, with redress, with negative politeness*). IV) Encubierta (*off record*). V) Evitar la AAIP" (Escandell, 2013, p. 156).

La tercera posibilidad estratégica es la cortesía encubierta, en la que básicamente el hablante oculta sus intenciones, por lo tanto, los indicios son escasos, puede dar lugar a la ambigüedad y el hablante da más o menos información de la necesaria.

Por último, presentamos un fenómeno de la teoría del discurso no menos importante para esta investigación, llamado modalidad, el cual nos ayudará a entender el significado pragmático de los marcadores del discurso conversacionales y el porqué de su clasificación, asimismo, a discernir la importancia de estas unidades para la enseñanza-aprendizaje de la competencia pragmática y en especial de la interacción oral.

La modalidad se refiere al modo en que son proferidos los enunciados desde el punto de vista del hablante, una de las formas de expresar modalidad es a través de ciertos tipos de palabras, como, por ejemplo, los marcadores del discurso. Hay dos tipos de modalidad: epistémica y deóntica. Los marcadores del discurso conversacionales que vamos a tratar serán los de modalidad epistémica, para Martín Zorraquino y Portolés:

(...) se refiere a nociones que guardan relación: a) con la posibilidad o con la necesidad, b) con la evidencia, sobre todo a través de los sentidos, c) con lo oído decir o lo expresado por otros, etc. (...) Entre los ‘marcadores de modalidad epistémica’ podemos contar a *en efecto, claro, por lo visto*, etc. (...). (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4145).

Por su vez, Martín Zorraquino (1999), a partir de los aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad epistémica en español, distingue tres grupos: primero, los que expresan incerteza; segundo, los que indican evidencia y tercero, los que guían al interlocutor hacia el contenido del mensaje. Nuestro foco de estudio son las partículas de modalidad epistémica que expresan evidencia por parte del hablante, con ellas se está indicando que la evidencia es transmitida a partir del conocimiento compartido, la certeza del mensaje se fundamenta en la percepción del oyente y en el contexto donde acontece el intercambio comunicativo.

Dicho esto, pasamos a discurrir sobre los marcadores del discurso. Los marcadores del discurso han pasado de ser tratados con los criterios de la lingüística formal que partía de la división de lengua y habla, y que se preocupó más por estudiar el sistema de la lengua sin considerar el contexto y lo que decían los hablantes, para ser abordado por la pragmática como unidades lingüísticas que poseen características y funciones diversas determinantes en la comunicación, en la medida que expresan su significado durante el intercambio comunicativo.

Aquí seguimos las aportaciones que han hecho desde la pragmática a la enseñanza y tratamiento de los marcadores del discurso autores como Portolés, Martín Zorraquino,

Briz, Amenós Pons, Ahern, Escandell y Félix-Brasdefer. Nos interesa enfatizar el enfoque que ofrece de ellos Portolés:

Los marcadores discursivos son la evidencia de un fenómeno fundamental para la explicación del funcionamiento de la comunicación humana: la forma lingüística no sólo determina qué se descodifica al escuchar un discurso (...), sino también en buena medida, qué se comprende con posterioridad (...). (2001, p.11).

Nogueira Da Silva (2010, p. 7) destaca el significado procedimental asignado por Blackmore a los marcadores del discurso, quien propone que, a través del marcador elegido por el hablante, el oyente será guiado mediante un proceso inferencial para construir la información que no está explícita pero que logra interpretar a través del contexto, concepción que va en la misma dirección indicada por Martín Zorraquino y Portolés (1999) para definir a los marcadores del discurso como:

(...) unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicción oracional —son, pues, elementos marginales— y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Martín Zorraquino y Portolés 1999, p. 4057).

Nuestro modo de entender el significado de los marcadores del discurso, no se limita, como ya se ha dicho, a un significado estrictamente lingüístico ni a una categoría gramatical, sino al significado en uso, sentido que trasladado a la didáctica de ELE posibilita señalar al aprendiente, por ejemplo, que los marcadores del discurso conversacionales (*claro, desde luego, por supuesto*) son un recurso para demostrar al interlocutor acuerdo, solidaridad o cortesía como se verá más adelante.

En efecto, este estudio intenta conectar los presupuestos de la didáctica de lenguas con las orientaciones de la perspectiva pragmática discursiva (Félix-Brasdefer, 2019, p. 9), donde adquiere igual importancia el significado de lo expresado por el hablante como la interpretación del oyente, así pues, los marcadores del discurso:

(...) permiten, entre otras cosas, gestionar el encaje de los enunciados entre sí y con su contexto discursivo previo. Todas estas unidades forman parte esencial del sistema gramatical de las lenguas, pero no están simplemente al servicio de la construcción de la estructura, sino que su cometido está orientado hacia los procesos interpretativos. (Amenós Pons, *et al.* 2019, p. 163).

En lo que corresponde a las funciones pragmáticas que tienen los marcadores conversacionales de modalidad epistémica, percibimos a partir de nuestra experiencia que las fallas de uso por parte del aprendiente se evidencian en las actividades de

expresión e interacción oral en el aula. Sabemos que los contextos son dinámicos por naturaleza y se generan a partir de factores como los lugares, las personas, las circunstancias, etc., y de lo que tienen en la mente las personas que participan de la interacción, por esto es muy difícil prever cómo se va a dar la situación, pues entre otras cosas hay que considerar la cultura de los aprendientes y la cultura meta. Aun así, es posible transmitirles la importancia de analizar el contexto para luego proceder al uso de los marcadores del discurso:

Al plantear actividades de práctica gramatical (...), centradas únicamente en el sistema lingüístico, se suele dar por hecho que el aprendiente construirá un contexto de relaciones estereotipadas; a menudo el profesor, o el manual, limitan a dicho contexto las respuestas que se admiten como correctas; con ello se falsea la realidad del uso de la lengua, en la que las intenciones del emisor, y sus representaciones mentales, desempeñan un papel esencial en la elección de las formas lingüísticas. (Amenós Pons *et al.*, 2019, p. 53).

La pragmática es indispensable en el aula para contribuir a la adquisición de la interacción oral, ya que evidencia que el intercambio comunicativo espontáneo como lo es la conversación es un acto que no se puede planificar y en el que intervienen múltiples aspectos además del lingüístico. A continuación, veremos cómo está conectada con la enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso conversacionales de modalidad epistémica y cómo contribuye a fomentar el desarrollo de la interacción oral.

2.3. Marcadores conversacionales de modalidad epistémica que expresan evidencia: los casos de *claro*, *desde luego*, *por supuesto*.

Dada la diversidad de los marcadores del discurso conversacionales de modalidad epistémica, su carácter de invariabilidad y significado procedimental, esta investigación se concentra en tres partículas que expresan evidencia por parte del hablante, y para ello toma como referencia la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999), enfocándose en los casos de *claro*, *desde luego* y *por supuesto*.

Esta elección se debe a que dichos marcadores poseen características comunes: aparecen con frecuencia⁴ en el discurso escrito y oral; son de uso común en el registro formal, neutro e informal; pueden constituir un turno de palabra; asimismo en cuanto al factor diatópico no constituyen confusiones para la comunicación; por ello, consideramos que para el aprendiente son un recurso positivo y funcional para

⁴ Véase Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES), Corpus de Referencia del Español Actual (CREA).

relacionarse socialmente y en diferentes ámbitos (profesional, académico, personal) de forma clara y sencilla.

Además, el uso de este tipo de marcadores pone en juego tanto las estrategias generales (conocimientos previos, valores individuales, creencias) como las específicas, y contempla las dimensiones cognitiva y afectiva que hacen parte tanto de la transmisión y recepción de la información como de la apropiación lingüística de cada aprendiente para comunicarse.

Por esto, uno de los propósitos de este estudio es promover la reflexión consciente del docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de los marcadores conversacionales en las actividades dedicadas a la interacción oral en el aula de ELE, cabe anotar que no dejamos de lado en ningún momento el componente gramatical de los marcadores del discurso, pues permanece al servicio de la pragmática.

Las tres unidades lingüísticas en las que nos concentramos denotan en términos generales, acuerdo con el interlocutor, pueden aparecer de forma independiente o como parte de un enunciado, con todo poseen pocas diferencias entre sí las cuales detallaremos más adelante.

En cuanto a la clasificación de los marcadores conversacionales Martín Zorraquino y Portolés (1999) los dividen en cuatro subgrupos⁵, siendo uno de ellos la modalidad epistémica. En lo que concierne al uso y funcionalidad de estos marcadores, encontramos que:

“(…) se utilizan, fundamentalmente, en enunciados declarativos: afectan generalmente a un miembro del discurso que es —o forma parte de— una oración “aseverativa” o “enunciativa” (tanto afirmativa como negativa)”. (...) los marcadores que expresan evidencia se interpretan pragmáticamente como reforzadores de la aserción (...) A partir de esa función, estas partículas pueden desarrollar otra mucho más importante en la interacción conversacional: la de desencadenar procedimientos de cooperación entre los interlocutores, señalando el acuerdo, entre estos en relación con el mensaje que se intercambian. Constituyen, así, una clave importante para que la conversación progrese de modo eficaz y amigable (pueden reflejar estrategias de “cortesía positiva”). (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4147).

A partir de esta caracterización, entendemos que los tres marcadores conversacionales de modalidad epistémica que expresan evidencia interesan para este estudio porque poseen características comunes como la multifuncionalidad;

⁵ De modalidad epistémica, de modalidad deóntica, enfocadores de la alteridad y metadiscursivos conversacionales. (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4082).

características suprasegmentales, principalmente la entonación; son más frecuentes en la conversación, pudiendo constituir una intervención, sin olvidar que principalmente estas tres unidades lingüísticas son reforzadoras de la aserción.

Asimismo, confirman y resaltan la evidencia, pero en diferentes grados y sentidos, por ejemplo, en los casos de *desde luego* y *por supuesto*, el segundo denota mayor énfasis y certeza hacia la esfera del interlocutor que el primero; por su parte *claro*, pragmáticamente expresa total acuerdo pues la información se advierte como accesible y evidente⁶.

Una diferencia con respecto a la evidencia que denotan es que con *desde luego* la confirmación parte de la percepción o apreciación del hablante⁷, con *por supuesto*, la aseveración es más enfática, ya que las personas comparten información previa, por lo tanto, quien lo introduce es consciente y da por sentado el conocimiento previo del interlocutor, teniendo la oportunidad de aportar información nueva y sin muchas explicaciones.

Estos tres marcadores conversacionales de modalidad epistémica, pueden ir acompañados del adverbio de afirmación *sí* (*sí, claro; claro, sí; sí, por supuesto; sí, desde luego*); además hay un factor gramatical que produce efectos pragmáticos sobre estos marcadores y es la conjunción *que* con los adverbios *sí* y *no*, pudiendo entonces, como sostiene Martín Zorraquino “(...) tematizar a *sí* o a *no* por medio de *que*” (1998, pág. 36), nótese: *desde luego que sí/no, por supuesto que sí/no, claro que sí/no*.

En consecuencia, este aspecto permite que cumplan la función pragmática de cooperar con el interlocutor, la diferencia radica en el juicio de quien interviene pues depende de su propia experiencia, del conocimiento compartido, de la situación específica a la que se refiere el hablante, a la anticipación del discurso del interlocutor o al énfasis que se desea denotar con la intervención.

Así pues, estos tres marcadores (*claro, desde luego, por supuesto*) presentan rasgos y funciones peculiares que promueven la interacción oral, una vez el docente reconozca sus diferencias le será más fácil la didactización en el aula de ELE, para lo cual proponemos, a modo de ejemplo, una guía didáctica (Anexo 2, p. 65), con algunas recomendaciones y actividades que pueden ayudar en la labor de trabajar estos marcadores del discurso conversacionales de manera más práctica y coherente.

⁶ Véase *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, p. 4151.

⁷ Véase *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, p. 4151.

2.4. Los marcadores discursivos conversacionales de modalidad epistémica en el PCIC

Consideramos que los marcadores del discurso en general son importantes no solo por los estudios que de ellos ha hecho la pragmalingüística entre otras perspectivas, sino también porque hacen parte de la competencia comunicativa del usuario de la lengua y específicamente contribuyen a la adquisición de la competencia pragmática y sociolingüística, por ello se hace necesario que el aprendiente de ELE adquiera un uso adecuado y consciente de estas unidades de forma progresiva.

Además de lo que ya se ha dicho, convenimos con Torre Torre sobre la importancia de la enseñanza-aprendizaje de estos elementos:

De igual modo, las partículas discursivas son importantes para el desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiente, pues el empleo de uno u otro marcador dependerá en muchos casos de factores que difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas (la cercanía de la relación, el registro del discurso, etc.). (Torre Torre, 2017, p. 5).

En este apartado hacemos un rastreo y un corto análisis de la presencia de los marcadores conversacionales que se ocupa esta investigación en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), *PCIC* de aquí en adelante, con el fin de ver el tratamiento que se les da a estas unidades específicamente en los niveles de referencia B1-B2 según el *MCER*.

Nos interesa enfocar en estos niveles pues como usuario independiente, el alumno posee un dominio de la lengua que le permite comunicarse con cierta facilidad tanto para producir como para comprender textos y establecer intercambios comunicativos, para expresar de forma sencilla sus opiniones y deseos en situaciones que son parte de su ámbito más próximo.

Para comenzar, el inventario del *PCIC Tácticas y estrategias pragmáticas* está constituido por tres apartados descritos de forma minuciosa en la introducción, a saber: «Construcción e interpretación del discurso», «Modalización» y «Conducta interaccional», en síntesis, dicho inventario muestra al usuario:

(...) un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes de español para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica.⁸

⁸https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm

En lo que concierne a los marcadores del discurso, en dicho inventario aparecen en el apartado «Construcción e interpretación del discurso», ya en cada nivel de referencia se propone la enseñanza de ellos de una forma gradativa, esto es, van aumentando en cantidad y complejidad según la clasificación que de ellos se hace, tanto en el discurso oral como escrito.

En la última parte del inventario tenemos a nuestra disposición un *Glosario de términos* donde se encuentran varios conceptos de los que aquí nos hemos ocupado, entre ellos el de marcador del discurso, el cual presenta similitud con la definición y clasificación propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999) con la cual hemos estado trabajando.

En cuanto a la categorización de estas unidades lingüísticas en el mismo glosario y dentro de la definición de marcador del discurso se citan algunos tipos como conector, controlador de contacto, operador discursivo, estructurador de la información y reformulador. Por su parte esos dos autores proponen una tipificación más amplia: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales (de modalidad epistémica, de modalidad deóntica, enfocadores de la alteridad, metadiscursivos conversacionales).

Con respecto a la clasificación del *PCIC* también coincidimos con Torre Torre (2017) cuando afirma que:

A grandes rasgos, diremos que las principales diferencias entre esta taxonomía y la que sugieren Martín Zorraquino y Portolés estriba en el grupo de los marcadores conversacionales, pues el *PCIC* solamente reconoce como tales un grupo muy concreto: los controladores del contacto, obviando el resto, al menos, dentro de la clase “marcadores”. De hecho, en el *PCIC* no se hace la tan necesaria distinción entre los marcadores propios de la escritura y aquellos más habituales en la oralidad. (Torre Torre, 2017, p. 13).

Y agrega explicando que tal carencia en el documento curricular de los marcadores conversacionales, entre otras causas, se debe a que están clasificados de otra forma, no remiten al inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* y además se encuentran dispersados a lo largo de este documento, ocasionando gran dificultad para que, por ejemplo, los creadores de material didáctico los presenten de una forma más concreta y por ende se facilite su didactización en el aula. (Torre Torre, 2017, pp. 13 y 14).

Así, a partir de las cinco clases de marcadores del discurso que se definen sintéticamente en el glosario del *PCIC*, en lo que atañe a los tres marcadores conversacionales de modalidad epistémica *claro*, *desde luego* y *por supuesto* encontramos las siguientes explicaciones dentro de los niveles B1-B2.

Como marcador del discurso, *claro* es introducido en el nivel B1 como estructurador

de la información comentador (*Sí, claro*); y como operador discursivo de refuerzo argumentativo. Más adelante como recurso gramatical para intensificar o reforzar a través de la repetición (*Claro, claro*). Ya en el nivel B2, se presenta no como marcador del discurso sino como una forma de negación (*¡Claro que no!*); como recurso para intensificar (*Está claro que...*); y para expresar acuerdo o desacuerdo con el interlocutor acompañado de elementos suprasegmentales (*¡Claro que sí!*).

En lo que respecta a *desde luego*, se incluye como marcador del discurso en el nivel B2 como operador discursivo de refuerzo argumentativo, como en el caso anterior, *por supuesto* también aparece en el nivel B2 con la misma clasificación y como recurso gramatical para intensificar o reforzar el acuerdo o desacuerdo con el oyente junto con los elementos suprasegmentales en enunciados exclamativos.

Ahora bien, si nos remitimos al inventario 5 denominado *Funciones* el *PCIC* incluye estas unidades a partir de los niveles A1-A2, donde *claro* se presenta como una opción para responder a una orden, petición o ruego; para conceder permiso y como enunciado reactivo.

En lo que compete a los niveles B1-B2 *claro, desde luego* y *por supuesto* tienen una mayor presencia a lo largo del inventario donde en algunos casos aparece el enlace que remite a las *Tácticas y estrategias pragmáticas*, estando ejemplificados con la conjunción *que* y los adverbios *sí* y *no* en las funciones que tienen que ver con el acuerdo o desacuerdo, la confirmación, la afirmación, la certeza, la evidencia, la empatía, el consentimiento y la contraargumentación; además en algunos casos se especifica su uso en el discurso oral a través de la conversación cara a cara y telefónica, y en otros, en el discurso escrito.

Otro aspecto que notamos en el inventario de las *Funciones* es que en los ejemplos correspondientes a los marcadores conversacionales no se puntualizan aspectos sociolingüísticos como las relaciones sociales, la cortesía verbal y las diferencias de registro. No obstante, en la introducción se alude a ello cuando explica que es así porque se prefirió el uso del registro neutro hasta el B1 con ejemplos provenientes del discurso oral, a partir del B2 se introducen otros registros excepto el vulgar, además los ejemplos tampoco reflejan las variedades diatópicas del español pues no hay estudios que demuestren con precisión dichas manifestaciones lingüísticas, explica el documento.

En definitiva, corresponde al docente hacer dichas distinciones y aclaraciones en el aula, ya que el uso de los marcadores discursivos conversacionales de modalidad epistémica depende de factores contextuales, lo que constituye una dificultad en su enseñanza pues de forma general han prevalecido más las funciones gramaticales.

Dicho esto, por un lado, tenemos que los tres marcadores conversacionales están presentes en los repertorios 5 y 6 del *PCIC* de forma diferente, por el otro, su

clasificación no contribuye en demasía a la didactización. Al no contemplarse como marcadores conversacionales exclusivamente y como reforzadores de la aserción sobre todo para los casos de *por supuesto* y *desde luego*, dificulta su interpretación.

Como hemos visto *claro* presenta usos más amplios y por lo tanto es donde se pueden presentar más dificultades para explicarlos en los niveles A2 e intermedios, así pues el docente deberá aproximarse con cuidado a los dos inventarios, analizar las funciones, estrategias y tácticas, y establecer cómo trabajarlos en el aula dentro de otros contenidos y no de forma aislada; incluso, a nuestro modo de ver se pueden introducir los tres marcadores por igual: con el sentido aseverativo, cooperativo y de cortesía positiva ya desde el nivel Plataforma A2+⁹ para desarrollar la interacción oral, pues el aprendiente “puede iniciar, mantener y terminar conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas” (MCER, 2002, p. 36).

Debido a la aparición dispersa de los marcadores conversacionales en el *PCIC*, para facilitar el trabajo en clase, proponemos en los anexos una guía didáctica (Anexo 2, p. 65), donde se trabajan esos recursos lingüísticos a través de un conjunto de actividades contextuales que integran varias de las subcompetencias comunicativas.

A seguir, en el próximo apartado pasamos a ocuparnos de la adquisición de la interacción oral y de los marcadores del discurso de modalidad.

2.5 La interacción oral en la clase de ELE.

Una vez examinadas las generalidades del discurso oral y las funciones pragmáticas de los marcadores conversacionales de modalidad epistémica (*claro, desde luego, por supuesto*), consideramos que el correcto tratamiento de ellos facilita el desarrollo de la interacción oral en el aula de ELE en la que están contemplados no solo los aspectos lingüísticos y pragmáticos sino también los socioculturales.

Asimismo, su dominio ayuda a dilucidar al docente a incluir esas unidades como un recurso entre otros lingüísticos y extralingüísticos, para incentivar y desarrollar la interacción oral dentro y fuera del aula, además como una estrategia comunicativa, de modo que el aprendiente consiga discernir con qué propósito las usa y cómo interpretarlas, pues lo que queremos reforzar con su enseñanza es el mantenimiento de las relaciones sociales de este.

⁹ “Se trata, en definitiva, de tener en cuenta el discurso como macrounidad de uso de la lengua y de buscar el modo de desarrollar en el aula (de forma progresiva y acorde con el nivel general de interlengua) mecanismos que potencien la competencia discursiva; el objetivo último es incrementar la capacidad del aprendiente para actuar como agente social en una lengua y en una comunidad distintas de las propias.” (Amenós Pons *et al*, 2019, p. 150).

Vale recordar que en el apartado 2 de este capítulo nos ocupamos de la teoría del discurso, específicamente de los factores que intervienen y son primordiales en la conversación, aquí vamos a retomar algunos de esos aspectos para examinar cómo desarrollarlos en la clase de ELE a través de la interacción oral.

Como ya se ha dicho, una característica fundamental de la conversación es la improvisación, los hablantes disponen de poco tiempo para planificar su intervención, contrario a lo que acontece, por ejemplo, en una conferencia o en un juicio, con ella principalmente se ponen en juego las estrategias no solo comunicativas sino también las pragmáticas y funcionales de los hablantes, y es claro, de los aprendientes máxime en situaciones de uso real de la lengua.

El *MCER* concibe la interacción como una de las actividades principales que se realizan con el lenguaje:

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación. (MCER, 2002, p. 14).

Además el *MCER* ofrece varias tablas con descriptores en cada nivel de referencia para las actividades de interacción oral en general (pp. 75 y 76), de conversación (pp. 76 y 77) y para intercambiar información (p. 80), si bien en ellas observamos diferencias, para los niveles A2, B1-B2 podemos considerar la enseñanza-aprendizaje de los marcadores conversacionales de modalidad epistémica, pues además de lo que ya se ha sustentado más arriba, en el nivel A2 el aprendiente puede comunicarse sin esfuerzo en intercambios simples en situaciones de la vida cotidiana.

El *PCIC* por su parte, presenta el marcador conversacional *claro* en este nivel y no vemos objeción a introducir *desde luego* y *por supuesto* si es con el mismo sentido aseverativo, que de forma progresiva en los niveles B1-B2 se podrán ampliar las posibilidades de uso de esos tres marcadores.

El *MCER* distingue también estrategias para la interacción oral constituidas, si se puede decir, por etapas: planificación, ejecución, evaluación y corrección (pp. 83 y 84), para este estudio nos interesa especialmente la fase de ejecución constituida por la cooperación interpersonal y la cooperación de pensamiento. Este documento de

referencia presenta escalas para tomar la palabra (turnos de palabra) y para cooperar (p. 84) en todos los niveles.

Los descriptores para las estrategias de tomar la palabra y cooperar en los niveles A2, B1-B2 nos indican que el aprendiente consigue mantener la conversación y manifestar que comprende lo que el interlocutor le comunica, por esto consideramos una vez más que la introducción simultánea de los tres marcadores de los cuales tratamos es conveniente para incentivar la interacción oral tanto en el aula como fuera de ella. Veamos la tabla (el resaltado es nuestro):

	TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA)
C2	Como C1.
C1	Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
B2	Interviene adecuadamente en la discusión, utilizando el repertorio lingüístico apropiado para hacerlo. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra. Inicia el discurso, toma la palabra adecuadamente, y termina la conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases típicas (por ejemplo, «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que va a decir.
B1	Interviene en discusiones sobre temas cotidianos utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para comenzar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo pedir que le presten atención.
A1	No hay descriptor disponible.

	COOPERAR
C2	Como C1.
C1	Relaciona con destreza su contribución con la de otros hablantes.
B2	Puede reaccionar adecuadamente y seguir las aportaciones e inferencias, de manera que contribuya al desarrollo de la discusión. Contribuye a la marcha de la discusión sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervengan, etc.
B1	Utiliza un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o una discusión. Resume lo dicho y contribuye de esta forma a centrar la discusión. Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas en curso. Invita a otras personas a participar en la discusión.
A2	Sabe indicar que comprende lo que se dice.
A1	No hay descriptor disponible.

Fig. 1. Escala ilustrativa del *MCER* relativa a las estrategias de interacción:
Tomar la palabra, cooperar (MCER, 2002, p. 96).

Más adelante el *MCER* se refiere a esa destreza como uno de los procesos comunicativos de la lengua haciendo una precisión vital, pues existen básicamente dos diferencias entre, por un lado, la interacción oral y, por otro lado, la expresión y la comprensión orales:

- Los procesos de expresión y de comprensión se superponen. Mientras se está procesando el enunciado del interlocutor, que es todavía incompleto, se inicia la planificación de la respuesta del usuario sobre la base de una hipótesis respecto a la naturaleza del enunciado, su significado y su interpretación.
- El discurso es acumulativo. Mientras continúa una interacción, los participantes convergen en sus lecturas de una situación, desarrollan expectativas y se centran en asuntos relevantes. Estos procesos se reflejan en la forma de los enunciados producidos.” (MCER, 2002, p.102).

Esas diferencias radican en los mecanismos cognitivos que debe desplegar el aprendiente para planificar, inferir y proferir los enunciados, asimismo, en usar recursos lingüísticos y extralingüísticos que le permitan cooperar con el interlocutor y mantener la conversación evidenciando interés, es decir, utilizando las estrategias pragmáticas

para expresar empatía, cortesía positiva y una buena consecución en el mantenimiento de las relaciones sociales.

En cuanto al uso de la lengua el *MCER* define detalladamente el contexto, aspecto muy importante para el desarrollo de la interacción oral en el que intervienen los ámbitos, las situaciones, las condiciones externas en las que se da la comunicación entre las personas y los factores cognitivos, emocionales y físicos de ellos; incluso se dedica un corto apartado al contexto mental del interlocutor.

Este último elemento también es fundamental, pues el docente debe contemplar que el aprendiente para participar en una conversación se depara con otra persona o personas con las cuales establecerá el intercambio comunicativo. Asimismo, el interlocutor es una figura vital porque el aprendiente además de ser capaz de emitir enunciados también necesita comprenderlos examinando el contexto, el cual le permitirá participar de forma activa y a salir exitoso de la comunicación.

Ahora bien, recomienda el *MCER*, el papel del docente es fundamental ya que deberá ofrecer recursos y estrategias cognitivas y de colaboración no solo lingüísticas sino también pragmáticas e interculturales: “Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación (...) cuando el uso de una estrategia concreta es adecuado en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan.” (MCER, 2002, p. 60), para que el aprendiente consiga concientizarse que durante la conversación se depara con la figura del interlocutor ante el cual deberá, dependiendo del contexto si es necesario, implementar mecanismos de ajustes y reparaciones lingüísticas y extralingüísticas para evitar el fracaso y los malentendidos.

Tanto el *MCER*, el *PCIC* como Cestero (2012) y Amenós Pons *et al.* (2019) discurren sobre la estructura interna de la conversación contemplada en la competencia funcional y dentro del discurso oral respectivamente. En la misma línea que los documentos de referencia curricular, este grupo de autores además explica cómo se encadenan y organizan los enunciados dentro de la conversación, los aspectos concernientes a la comunicación no verbal y paraverbal que contribuyen al desarrollo de la competencia pragmática.

Amenós Pons *et al.* (2019, p. 140) destacan que los elementos lingüísticos usados por los interlocutores en la conversación son complementados por los rasgos prosódicos entre ellos la entonación: “La prosodia es especialmente relevante no solo para delimitar y jerarquizar las partes de un enunciado, sino para la transmisión de matices del habla que podemos relacionar con las emociones e intenciones.” (Amenós Pons, *et al.*, 2019, p. 140), que como ya lo hemos mencionado refuerza junto con los marcadores conversacionales *claro, desde luego y por supuesto* la confirmación y ratificación del mensaje.

De igual manera, señalan que la comunicación no verbal también es otro elemento que hace parte de la conversación, y debe incluirse en la enseñanza-aprendizaje de la interacción oral, pues es indicador de la escucha activa, la empatía y provee información sobre el interlocutor, información que no solo enriquece el contexto sino también que en algunas situaciones es el elemento que predomina en el acto comunicativo.

Por último, el componente intercultural llamado en el capítulo 5 del *PCIC* «La conciencia intercultural» constituye a la vez una destreza y habilidad, es igualmente otra competencia para desarrollar en el aula. En este caso, dependerá del docente determinar hasta dónde profundizar de acuerdo a las necesidades del aprendiente, ya que son múltiples los factores que intervienen en ella, como por ejemplo, el entorno donde hará uso de la L2/LE (los valores culturales de la lengua meta, los hablantes con los que establecerá la interacción, los ámbitos de actuación, etc.)¹⁰, con todo, no vamos a profundizar en esta competencia, pero sí dejar a claro que está conectada con la interacción oral.

En suma, los marcadores del discurso conversacionales no tienen la suficiente atención en el documento de referencia curricular, es preciso recurrir a las fuentes normativas de las gramáticas y a los textos que los tratan desde la perspectiva pragmática. Como lo hemos visto, en el *PCIC* la enseñanza de estas unidades en general se amplía en los niveles intermedio y avanzado, y en cuanto a los conversacionales, tenemos que se introduce *claro* en el A1, reservando a *por supuesto* y *desde luego* para los niveles posteriores.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la interacción oral, García García (2006, p. 258) propone dos lecturas, por un lado, como teoría del aprendizaje y, por otro, como propósito didáctico. En específico, nos interesa la visión que ofrece la autora sobre la adquisición en el sentido de participación que denomina interacción alumno-alumno, o sea, la implicación en el aula por parte de los aprendientes de las actividades o tareas propuestas.

Partiendo de esta idea, García García (2006, p. 259) cita a Vygotsky entre otros estudiosos representativos del enfoque sociocultural como método para favorecer la adquisición de la interacción oral en el aula, este teórico propone que el aprendizaje acontece a través del contacto social y del intercambio comunicativo, para él la interacción propicia el uso de estrategias como la cooperación lo que contribuye a mantener una participación activa de los aprendientes, a construir inferencias y al avance de la conversación.

¹⁰ Para ampliar la información sobre algunos aspectos susceptibles de variación intercultural característicos de la conversación, acudir a esta referencia: Amenós Pons *et al.*, 2019, p. 145.

Posteriormente, García García (2006, p. 559) hace referencia a Donato, otro estudioso de ese enfoque quien afirma que la interacción oral se refuerza con las actividades en grupo, donde hay mayor reciprocidad entre los aprendientes, cada uno aporta de sí y entre todos construyen el conocimiento, como, por ejemplo, deducir una estructura gramatical, promoviendo una mayor participación e implicación.

Sin embargo, esta autora apoyándose en otros teóricos, advierte que el enfoque sociocultural no resulta del todo suficiente para la enseñanza y adquisición de la interacción oral en el aula de lenguas extranjeras, por una parte, porque en la enseñanza-aprendizaje de esta destreza se usan recursos lingüísticos y pragmáticos, los cuales a su vez están compuestos por la estructura que compone una conversación cara a cara, la cual tiene su propia dinámica.

Por otra parte, el aprendiente no adquiere esos recursos de forma automática para posteriormente emplearlos fuera del aula, ya que el docente no dispone de un repertorio significativo de actividades que ejemplifiquen cómo sería su aplicación. En efecto, sabemos que no es suficiente y que no es fácil, pero no debemos desistir en propiciar oportunidades en el aula que incentiven al aprendiente para interactuar con sus pares, promuevan la escucha activa y la cooperación durante la práctica, pero sobre todo la reflexión consciente del uso de estos recursos lingüísticos:

Como dice Llobera (2008:2), “El discurso en el aula, a pesar de sus peculiaridades, presenta muchas de las características que presenta el discurso en las interacciones sociales generales”, y si potenciamos estas oportunidades para acercar el discurso oral en el aula a lo que se encuentra en contextos no didácticos se puede contribuir de manera significativa al desarrollo de la competencia comunicativa de nuestro alumnado. (Arnold y Julián de Vega, 2015, p. 64).

Para reforzar lo anterior, Hernández Alcaide (2007, p. 613), nos invita a reflexionar si en las actividades orales hay siempre interacción. Es importante que el docente analice si en la planificación de las actividades se incentiva o no esta destreza, y si en el aula, además, está presente la estructura de la conversación en los intercambios comunicativos entre los aprendientes (intervención iniciativa, intervención reactiva e intervención de cierre), elementos que componen a su vez varias secuencias de intervenciones de dos o más hablantes.

Es sustancial analizar ese aspecto, sostiene Hernández, porque puede suceder que en la consecución de las actividades la conversación como tal no acontezca o no se propicie. Es por ello por lo que, cuando se trata de desarrollar la interacción oral en el aula, se hace necesario diseñar actividades en las que además de fomentar dicha destreza sea posible la práctica gramatical y pragmática.

Para comprenderlo mejor, esta autora nos ofrece varios ejemplos en los que visualizamos la explotación didáctica de ambos contenidos, no es pues una tarea imposible diseñar actividades que promuevan la interacción oral y el uso de los marcadores conversacionales, requiere sí compromiso y cuidado, a este respecto, creemos que el docente dispone de herramientas y recursos lingüísticos, intelectuales y de algunas publicaciones didácticas para incentivarlos, es claro que, todo dependerá del contexto de enseñanza-aprendizaje y de las necesidades de los aprendientes.

El tratamiento pragmático, recae pues sobre el profesor, quien deberá consultar fuentes y publicaciones¹¹ dedicadas exclusivamente a estas unidades lingüísticas, no solo para facilitar la explicación en el aula, sino también para planear actividades dedicadas al desarrollo de la interacción oral y además tener recursos suficientes para promoverla a través de contenidos que le sean significativos al aprendiente.

No queremos terminar este apartado sin considerar la influencia de la dimensión afectiva en la adquisición de las destrezas orales, en específico de la interacción oral. Como hemos mencionado anteriormente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2/LE, no basta con presentar los elementos lingüísticos, se hace indispensable considerar los recursos de las competencias pragmática, sociolingüística e intercultural.

Con todo, los aspectos cognitivos y afectivos de cada persona también juegan un papel determinante en la adquisición de una lengua, según el *MCER*:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (...). (MCER, 2002, p.115).

Al respecto Arnold y Julián de Vega (2015, p. 66) proponen una serie de consideraciones afines con los factores afectivos para fomentar la interacción en el aula, a saber: la disposición del aprendiente a comunicarse; reducir la ansiedad del alumno; el tratamiento de la pronunciación, la voz y la entonación; enseñar a escuchar en la L2 y escuchar a nuestros alumnos; generar la autonomía del aprendiente, es decir, su implicación en el proceso de aprendizaje; y estimular la interacción fuera del aula, aunque no se encuentre en contexto de inmersión.

¹¹ *Practica tu español: marcadores del discurso (ELE)* de Pilar Marchante, SGEL (2008), es un libro didáctico que está destinado al nivel C1 del MCER con contenidos gramaticales y léxicos. *Los marcadores discursivos*, es una publicación dedicada a profesores y estudiantes de Manuel Martí y Sara Fernández, Edinumen (2013), constituye un complemento al PCIC, y presenta actividades por nivel de referencia.

Así pues, queremos enfatizar con Arnold y Julián de Vega (2015) que es de vital importancia para fomentar la interacción oral llevar al aula temas que son del interés del aprendiente, pues en consecuencia aumentará la disposición para comunicarse. Esto nos lleva a reflexionar que además de dichos intereses es importante propiciar puentes o crear enlaces que movilicen al alumno hacia actitudes positivas y emociones como la alegría, por ejemplo, una canción, un lazo de amistad así sea a través de una red social, preferencias culturales como seguir una serie, disfrutar de la gastronomía, compartir con sus colegas fuera del aula, etc., esto porque de forma paulatina mejorarán la interacción oral, las competencias pragmática, sociolingüística e intercultural.

En cuanto a la ansiedad hay que considerar como dicen las autoras (2015, p. 66) que el uso de la lengua es esencialmente social y pertenece a la identidad de cada persona, por lo que cuando se aprende una L2/LE, el aprendiente tiende a sentirse más vulnerable pues cuando se conversa se exponen no solo los recursos cognitivos, la comunicación no verbal y paraverbal sino también las emociones, entonces para reducirla el docente puede generar un clima agradable, tener cuidado con el tratamiento del error, y ser un punto de apoyo para que el alumno gane confianza y autoestima.

La escucha activa es esencial no solo entre los aprendientes sino también con ellos, es una forma de demostrar empatía con el interlocutor que se evidencia no solo con los elementos lingüísticos sino también con los extralingüísticos, de hecho los marcadores del discurso conversacionales de evidencia que trata este estudio, son una forma de valorar la opinión del interlocutor, por lo tanto no solo aportan naturalidad al discurso sino también motivación al aprendiente y cooperación con el interlocutor.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio tiene una orientación cualitativa con el propósito de entender más a fondo cuáles son las dificultades con las que se deparan en el aula los docentes de ELE cuando introducen o trabajan los marcadores del discurso. Los estudios cualitativos de carácter holístico suelen implementarse en las investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en consonancia con ello, más que estadísticas buscamos profundidad en los resultados:

Las técnicas cualitativas proporcionan descripciones verbales para retratar la riqueza y complejidad de los acontecimientos que ocurren en escenarios naturales desde la perspectiva de los participantes. Una vez recogidos, los datos son analizados inductivamente para generar descubrimientos. (McMillan y Schumacher, 2005, p. 51).

De ahí que nuestro tipo de análisis sea descriptivo, a partir de este, y de la interpretación de las respuestas de los participantes voluntarios en un cuestionario, pudimos comparar sus creencias y dificultades, conocer las estrategias implementadas en el proceso de su acción didáctica (introspección), el tratamiento que suelen dar a los marcadores del discurso (explicación gramatical y/o pragmática), además entender los obstáculos por superar y percibir los logros que han obtenido los aprendientes con la adquisición de los marcadores del discurso.

El presente trabajo de investigación se planteó como objetivo general, indagar el tratamiento didáctico de los marcadores del discurso conversacionales de modalidad en el aula de ELE; y como objetivos específicos:

- Adoptar una perspectiva pragmática para la didactización del uso de los marcadores del discurso, en especial, los conversacionales de modalidad epistémica, junto con otros elementos lingüísticos y extralingüísticos.
- Identificar las estrategias y actividades de los docentes para el desarrollo de la interacción oral en la enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso conversacionales de modalidad epistémica.
- Analizar qué factores influyen en el aprendizaje y adquisición de los marcadores del discurso en el aula de ELE.

Son varias las metodologías investigativas de tipo cualitativo que se pueden usar para conocer las estrategias didácticas de los docentes de ELE en el aula, por ejemplo, la investigación-acción, el estudio de caso o el método etnográfico, ya sea con instrumentos como entrevistas o diarios de campo, en este estudio para alcanzar los objetivos propuestos se consideró idóneo utilizar el cuestionario como técnica de recogida de datos ya que se ajustaba a los ideales del estudio y al contexto actual que imposibilita la obtención de datos de esta naturaleza utilizando otro tipo de instrumento, ya Latorre lo explica como razones primordiales para su elección: “Obtener información básica que no es posible alcanzar de otra manera. Evaluar el efecto de una intervención cuando es inapropiado conseguir *feedback* de otra manera.” (Latorre, 2007, p. 66).

Para la preparación del cuestionario se consideraron los aspectos básicos sugeridos por McMillan y Schumacher, (2005) y Latorre (2007): propósito, población y recursos disponibles.

El propósito era conocer la actuación y percepción de los docentes de ELE en cuanto a la enseñanza de los marcadores del discurso, se espera que, con la divulgación de los resultados recogidos y presentados en este Trabajo de Fin de Máster, genere una reflexión en cuanto a la didactización de los marcadores conversacionales de modalidad

epistémica. En cuanto a la población que nos interesaba llegar, eran profesores de ELE de diferentes lugares del mundo, la muestra corresponde a participantes voluntarios, y el recurso disponible fue la promoción del cuestionario en las redes sociales, de igual manera, siguiendo a dichos autores se prestó atención a la redacción de las preguntas y al formato.

El cuestionario se diseñó en Formularios de Google, y consta de dos partes diferenciadas: la primera parte, es la identificación del encuestado con nueve preguntas sobre los datos personales y el contexto de enseñanza. La segunda parte, consta de diecisiete preguntas específicas sobre el tema de investigación. En cuanto al tipo de preguntas, tenemos tres tipos en su mayoría en formato cerrado o de selección múltiple; algunas en formato abierto para conocer con más detalle la opinión de cada profesor; y una pregunta de tipo valorativo basada en la escala de Likert, que permite conocer la respuesta en términos de grados.

Antes de enviar el cuestionario a los docentes se realizó una prueba piloto con personal docente especializado de ELE para evaluar si el cuestionario era adecuado para la recogida de datos y se realizaron algunas modificaciones para ajustarlo al objeto de estudio. Posteriormente fue remitido a los docentes de ELE a través de redes sociales como Instagram, Facebook y WhatsApp, también se utilizaron listas de distribución y la comunicación personal por correo electrónico.

El próximo capítulo, constituye nuestro aporte al área de la didáctica de ELE, y pretende dar continuidad a los estudios relacionados con el desarrollo de la interacción oral y la competencia pragmática, en este caso, se trata de describir y destacar las estrategias y habilidades que el profesorado suele poner en práctica al tratar los marcadores del discurso conversacionales de modalidad epistémica, a continuación, presentamos pues los detalles del cuestionario y el análisis de los resultados obtenidos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN EL AULA DE ELE

Empezaremos el análisis por explicar los datos contextuales de los docentes¹² participantes en el cuestionario. En el cuestionario participaron 102 docentes de ELE, de los cuales la mayor parte de los encuestados es de origen español, siendo las tres

¹² En este análisis se utiliza el género masculino como género no marcado para designar al género femenino y al masculino.

nacionalidades que más participaron española, brasileña y colombiana, no obstante, hay docentes de diversas nacionalidades¹³.

Conocer la nacionalidad de los encuestados nos permitió no solo encontrar diversidad en la variedad diatópica sino también en la lengua materna LM (en adelante); ya que no todos los encuestados son hablantes nativos se intuye que hacen uso de ciertos marcadores del discurso que muy probablemente son frecuentes en su LM, lo cual puede influir en su enseñanza en ELE, no en vano en la respuesta a la pregunta 13 algunos docentes manifestaron que las dificultades para corregir el uso de dichos elementos lingüísticos a los aprendientes también se debe a su LM:

P1: "(...) no soy hablante nativo y a veces me cuesta encontrar el marcador más apropiado o comprobar que algún marcador fue usado de una manera incorrecta."

Respuesta a la pregunta 13

P2: "No quiero interrumpir a los alumnos, por eso cuando la persona está hablando, tengo que notar los errores y después decirlos, pero no siempre es posible notar todo. No soy nativa, por eso a veces hay situaciones, cuando no explicar si se dice así."

Respuesta a la pregunta 13

En cuanto al sexo de los encuestados, el 72,5% son mujeres y el 27,5% hombres, cuyo rango de edad predominante es de 31 a 40 años. Con relación a los lugares de enseñanza las respuestas son diversas: el 41,2% es docente particular, el 35,3% enseña en una universidad pública o privada, el 3,9% trabaja en una ONG y el 1% imparte clase en la educación primaria, lo que nos indica que el alumnado de los encuestados está compuesto por jóvenes y adultos en un contexto de enseñanza de educación superior o en el ámbito privado.

En respuesta a la cuestión 5 (Número de alumnos), el 44,1% de los profesores indica que trabaja con grupos numerosos (más de 41 alumnos por clase), esto puede ser probable porque un mismo docente ha totalizado el número de alumnos que tiene en la universidad y en la clase particular, por ende, esta cifra es alta. Cabe destacar que la modalidad de enseñanza presencial arrojó el 65,7% frente a la virtual el 47,1%, y que los niveles con los que suelen trabajar los encuestados (¿Con cuáles niveles sueles trabajar?) son el 49% en el A1-A2 y el 44,1% en el B1-B2, habiendo poca diferencia entre ambos, lo cual es muy significativo para esta investigación ya que el usuario básico

¹³ Participaron voluntariamente profesores de ELE de Alemania, Argelia, Argentina, Bolivia, Bulgaria, Camerún, Chile, Costa de Marfil, Cuba, Estados Unidos, Filipinas, India, Italia, Japón, México, Perú, Portugal, Rusia, Ucrania, Uruguay y Venezuela.

e independiente es el que más nos interesa indagar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso conversacionales de modalidad epistémica.

La pregunta 8 (¿Tu grupo de alumnos es Homogéneo / Heterogéneo?) los profesores afirman que sus grupos de estudiantes suelen ser homogéneos. Seguidamente se consulta (¿Enseñas ELE en contexto de inmersión?, ¿Dónde?), el 29% afirma que trabaja en un contexto de inmersión, España en primer lugar y Colombia en segundo lugar, ya el 71% de los profesores enseñan español como LE, es decir no se encuentran en un país hispanohablante.

A partir de este momento presentamos la segunda parte del análisis del cuestionario que consta de 17 preguntas cerradas, pero con la opción de respuestas discursivas, dentro de las cuales se le pide a los encuestados especificar otras opciones de respuesta como expresar su postura u opinión a partir de la práctica docente relacionada con el material, la bibliografía, las estrategias didácticas o sus conocimientos, la percepción que tienen de los alumnos en cuanto a la adquisición y la práctica de los marcadores del discurso, así como las dificultades y fortalezas que conlleva la enseñanza-aprendizaje de estas unidades lingüísticas. El análisis no siguió exactamente el orden de las preguntas del cuestionario, dicha estructura se puede consultar en los anexos, ya que para el lector resulta más fácil leer los resultados desde esta perspectiva.

Retomando el resultado anteriormente presentado donde la mayor parte de los encuestados trabaja en universidades, encontramos que los motivos principales por los que sus alumnos necesitan aprender español son académicos¹⁴. Dado que en este ámbito las exigencias académicas son mayores, la necesidad indica que el uso de los marcadores del discurso constituye un recurso indispensable no solo para la expresión escrita sino también para la interacción oral, de modo que la socialización dentro y fuera del aula contribuya al desarrollo de tal destreza.

En este punto, es importante retomar la definición de marcador del discurso con la que hemos estado trabajando que contempla estos elementos lingüísticos desde una perspectiva pragmática y no solo gramatical:

Los *marcadores del discurso* son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicción oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas

¹⁴ Los motivos académicos se destacan de los personales con el 71,3%, siendo que el 47,5% aprende español por placer, dato que es muy gratificante ya que indica que está relacionado con un motivo afectivo influyendo positivamente en el aprendizaje, y el 27,7% por cambio de país de residencia.

propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Portolés, 2011, pp. 25 y 26).

Con la pregunta 2 nos centraremos en el eje de este estudio (¿Para ti qué son los marcadores del discurso? Por ejemplo, algunos tipos de marcadores del discurso son: *en primer lugar, además, entonces, sin embargo, es decir, vale, ¿entiendes?, mira, vamos, bueno*), cabe destacar que los encuestados podían escribir otra explicación, además de las cinco opciones que se presentaron. Las opciones corresponden a definiciones de índole gramatical, pragmático, restringidas al discurso escrito, y a los principios textuales de cohesión y coherencia.

En su mayoría, el 72,5% eligió como definición que los marcadores del discurso son “Recursos lingüísticos de cohesión y coherencia del discurso oral y escrito.”, lo que señala que su explicación la inscribe dentro de las propiedades textuales (Amenós Pons, *et al.* 2019, p.133), aquí precisamente encontramos un punto clave, porque si tales docentes conciben estos recursos lingüísticos con estas dos características, ello puede tener repercusión en su enseñanza y por lo tanto en el posterior uso por parte de los aprendientes sobre todo en las actividades de interacción oral. No son pues elementos que adornan el discurso, sino que facilitan la comunicación, es decir la hacen efectiva con sus diversas funcionalidades, y así es como deberían contemplarse en aula, de la teoría a la práctica:

El alto grado de abstracción y de especialización de las expresiones de significado procedimental las hace especialmente opacas a los aprendientes. Su manejo eficaz está, necesariamente, mucho más vinculado a la práctica discursiva y al *ensayo/error* que a la memorización de unas reglas. Aprender a usar los conectores de una lengua extranjera es un proceso largo y complejo, como tiende a serlo, en general, el proceso de aprendizaje de todas las expresiones de significado procedimental. (Amenós Pons, *et al.* 2019, p. 55).

El 46,1% de los profesores respondió que son “Unidades lingüísticas con significados y funciones diversos que poseen efectos pragmáticos.”, al respecto vale citar la definición que agregó uno de los encuestados y que se asemeja a los ideales defendidos en esta investigación:

P3: “Son unidades lingüísticas con significado procedimental, nos dan instrucciones de cómo se debe procesar la información, al contrario que el significado semántico que nos habla de conceptos o referentes.”

Respuesta a la pregunta 2

Continuando con la pregunta 3 (¿Sueles trabajarlos de manera consciente y explícita en el aula, es decir, determinas un objetivo concreto para su enseñanza?), el 28,4% admite que a veces los trabaja de forma explícita y el 25,5% lo hace siempre y casi siempre, es decir, a partir de una gramática deductiva y no inductiva, Gómez del Estal nos explica:

El conocimiento gramatical explícito corresponde a las reglas y estructuras de la LE analizadas y organizadas conscientemente en un sistema por el alumno/a. (...) El conocimiento gramatical implícito es de naturaleza intuitiva o subconsciente y no se halla formulado como un corpus de reglas. (...) Ambos, conocimiento gramatical explícito e implícito, son utilizados en la comunicación, pero existen ciertos límites para que el alumno/a acceda a su conocimiento explícito cuando habla o escribe. (...) El conocimiento implícito de la gramática es, por tanto, el que rige formalmente los usos del lenguaje para la comunicación.¹⁵

Seguidamente se les pregunta (¿En cuáles niveles?), a lo que el 47,1% respondió en todos los niveles, el 40,2% en B1-B2, y el 29,4% en A1-A2 respectivamente. Luego en la pregunta 4 se consulta con cuál criterio se deben introducir, a lo que el 50% manifestó que su inclusión debería darse según las necesidades de los aprendientes, y el otro 50% según factores como el nivel, el tipo de marcador y las necesidades.

Estas cifras revelan que las necesidades de los aprendientes determinan la función comunicativa, o dicho de otra manera, dada la importancia del tratamiento de este contenido las necesidades adquieren mayor relevancia que el nivel de los aprendientes, se trata entonces de introducir los marcadores del discurso por cuestiones intrínsecas y no extrínsecas como lo puede ser el programa del curso. Así, para Amenós Pons *et al.*:

(...) es el emisor quién decide qué tipo de relación desea expresar, en función de sus propias representaciones mentales y de su intención. En cualquier situación del discurso, la elección de los conectores suele estar al servicio de una estrategia argumentativa concreta, aunque no necesariamente consciente y premeditada. (2019, p. 53).

A continuación, presentamos algunos motivos expresados por los profesores para trabajar los marcadores del discurso:

P4: "Según el contexto lingüístico, textual o situacional, también, y, consecuentemente, según el registro necesario."

Respuesta a la pregunta 4

¹⁵https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal05.htm

P5: “Se debe introducir cuando el alumno o alumna esté preparado/a para comprender su uso tanto a nivel oral como escrito, a nivel pragmático y gramatical.”

Respuesta a la pregunta 4

En el primer caso observamos que la respuesta evidencia la adquisición de las competencias pragmática y sociolingüística; en el segundo caso el docente afirma que el alumno requiere de una preparación, lo que sugiere que necesita cierto dominio del discurso oral y escrito, postura también válida, sin embargo a nuestro modo de ver, una de las estrategias en la enseñanza de los marcadores es introducirlos a través de muestras de lengua real, presentarlos de una forma natural conlleva a facilitar su aprendizaje.

Dicho esto, continuamos con la pregunta 5 (¿Antes de introducirlos consultas alguna referencia gramatical?), el 26,5% de los encuestados investiga las referencias gramaticales de forma ocasional y el 22,5% lo hace siempre, siendo la fuente preferida Internet para el 58,3% y *La Nueva gramática de la lengua española* (RAE) el 52,1%, estos polos representan, por una parte, una búsqueda rápida y accesible de la información lingüística, lo que conlleva el peligro de encontrar informaciones muy diversas y a veces confusas, por otra parte, el sustento en la normalización lingüística como fuente de información.

En cuanto a la consulta de otras referencias para explicar o profundizar en el tema de los marcadores, 18 docentes especificaron que no realizan ninguna consulta, sino que usan sus propios materiales, lo cual es positivo, —porque son concebidos según las necesidades de los aprendientes, o porque los materiales didácticos no contemplan el uso pragmático e intercultural—, aunque quizás carecen de respaldo gramatical y pragmático. Otras fuentes de consulta habitual son las gramáticas de diferentes editoriales, el *PCIC* e incluso el diccionario.

En este punto llegamos a otra de las cuestiones más importantes de la investigación (Escribe los 5 marcadores del discurso que más sueles enseñar e indica en qué niveles sueles trabajarlos). Este *ítem* se formuló para rastrear si se hace mayor énfasis en el discurso oral o escrito y con cuáles unidades lingüísticas. Siguiendo la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999), presentamos los cinco marcadores enseñados con más frecuencia:

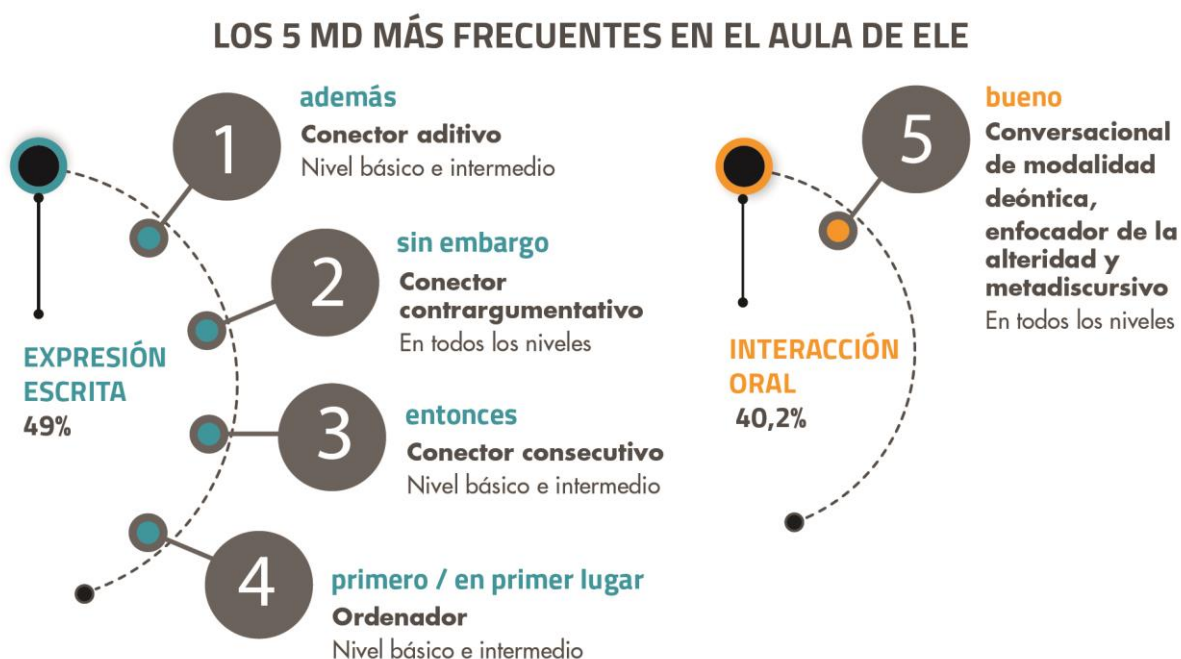


Imagen 1. Marcadores del discurso con mayor tratamiento didáctico. Autoría propia.

Cabe anotar que algunos docentes escribieron que trabajan con *pero*, en este caso se trata de una conjunción, por esto no lo incluimos en la imagen, y no un marcador del discurso (Martin Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4118), esto nos dice que puede haber una confusión de categorización de este tipo de recurso lingüístico por parte de los encuestados, lo que no afecta su enseñanza junto con los marcadores, pero puede crear confusión en cuanto a su clasificación y posterior uso por parte del aprendiente:

(...) ha de advertirse que hemos tratado de acotar, dentro del conjunto de dichos elementos, un amplio grupo que a) compartiera propiedades gramaticales homogéneas —los marcadores que hemos analizado se ajustan, en general, a las categorías tradicionales de los adverbios, de las locuciones adverbiales y de ciertas interjecciones— y b) cuyas características semánticas —la forma de significar o de configurar su significado— fueran las propias de los marcadores discursivos (los cuales son elementos que no presentan un contenido referencial o denotador sino que muestran un significado de procesamiento). (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4056).

En cuanto a los marcadores conversacionales de modalidad epistémica que indican evidencia es muy escaso el tratamiento en el aula, a saber: *claro* se citó dos veces, *por supuesto* una vez y *desde luego* no se menciona. En cambio, los conversacionales de modalidad deóntica más citados fueron *bueno* y *vale*, este último puede ser más

enseñado que los tres anteriores por ser producto de la variedad peninsular de donde proviene la mayor parte de los docentes¹⁶.

Ante la pregunta 7 (¿Con cuáles destrezas sueles trabajarlos?) el 49% de los encuestados manifestó que trabaja los marcadores principalmente con la expresión escrita y el 36,3% con la interacción oral. A pesar de estos datos y de la síntesis que hacemos mediante el gráfico, no podemos aseverar que los docentes realmente trabajan los marcadores adecuados según el discurso oral y escrito, ya que, de acuerdo con las propiedades particulares de estos recursos lingüísticos, entre ellas el registro, es que el usuario de la lengua los incorpora en su discurso.

La pregunta 8 indaga sobre la dificultad para introducir y explicar el uso de los marcadores del discurso en el aula (Clasifica los siguientes aspectos con respecto a su dificultad para introducir y explicar el uso de los marcadores del discurso en el aula), en ella se presentaron cuatro descriptores¹⁷ y la opción de añadir otras dificultades. Para la respuesta se ofrece una escala de Likert compuesta por cinco niveles de dificultad, en la que 1 es muy sencillo, 2 sencillo, 3 neutral, 4 complejo y 5 muy complejo. La mayor parte de los profesores eligió la opción de neutral para el parámetro “Lagunas en relación con las diferencias entre los marcadores del discurso que pertenecen al mismo tipo (estructuradores de la información, conectores, reformuladores, argumentativos, conversacionales).”. Dentro de las respuestas específicas uno de los docentes manifestó que no puede clasificar los descriptores según la dificultad porque permanentemente está trabajando con ellos en todos los niveles.

Esta respuesta evidencia la diversidad de las estrategias de los docentes y que dichas dificultades pueden variar de acuerdo con los alumnos, además, en otra respuesta, un docente comentó que no fue muy clara la pregunta, por lo que clasificó con el parámetro de neutral todas las dificultades. Con esto se constata que la cuestión 8 se debió expresar con más consistencia, de modo que no hubiera vacilación por parte de los encuestados, así en lugar de usar una escala como medición de las dificultades,

¹⁶ En la conversación espontánea actual, en algunos países latinoamericanos como respuesta para marcar acuerdo con el interlocutor es extendido el uso de: ¡*va!* (México), *dale* (Argentina); *ya, está bien* (Perú); *ya* (Chile); *bueno, listo, todo bien* (Colombia).

¹⁷ (1) Lagunas en relación a las características sintácticas, semánticas y pragmáticas de estas unidades lingüísticas. (2) Lagunas en relación a las diferencias entre los marcadores del discurso que pertenecen al mismo tipo (estructuradores de la información, conectores, reformuladores, argumentativos, conversacionales). (3) Dudas en cuanto hasta qué punto hay que enseñar los aspectos gramaticales, en caso afirmativo ¿desde cuándo? (4) Dificultades para dar ejemplos, proponer actividades y ejercicios de práctica.

se hubiera presentado una pregunta con selección múltiple y quizás formulada de otra manera.

Como respuesta preferida a la pregunta 9 (Selecciona cuál es el enfoque que le sueles dar a los marcadores del discurso en tus clases), cabe anotar que el enfoque o perspectiva más común es la integración de la gramática y de la pragmática, lo cual nos parece un factor positivo, ya que indica que los docentes no se ciñen rigurosamente a la competencia lingüística, sin embargo, esta respuesta contradice lo que afirmaron en la contestación a la pregunta 2 (¿Para ti qué son los marcadores del discurso? Por ejemplo, algunos tipos de marcadores del discurso son: *en primer lugar, además, entonces, sin embargo, es decir, vale, ¿entiendes?, mira, vamos, bueno*), pues en ella la mayor parte los docentes respondieron que son elementos que dan coherencia y cohesión al discurso. Pues bien, como respuesta específica a la pregunta 9 los encuestados tal y como se aprecia a continuación respondieron:

P6: “Presto mucha atención a la expresión oral, porque muchos alumnos tienen miedo de hablar.”

Respuesta a la pregunta 9

P7: “Conversación”.

Respuesta a la pregunta 9

P8: “Semántico-procedimental, llamar la atención sobre el significado operativo del marcador.”

Respuesta a la pregunta 9

P9: “Siempre en contextos de la vida real.”

Respuesta a la pregunta 9

En el ítem 10 (¿Qué tipo de actividades sueles hacer para introducir y tratar los marcadores del discurso?) Las actividades que más suelen proponer los docentes son la lectura para el 67,6% y la escritura para el 65,7%, ya la interacción oral registra el 52,9%, asimismo, como ejemplo de otras actividades que suelen utilizar para trabajar los marcadores tendríamos:

ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LOS DOCENTES PARA LA PRÁCTICA DE LOS MD



Imagen 2. Actividades que realizan los docentes en clase para la práctica de los marcadores del discurso. Autoría propia.

El enunciado 11 (Escribe las 3 mayores dificultades que tienen tus alumnos con el uso de los marcadores del discurso en la práctica de la interacción oral) es el tercer *ítem* más importante del cuestionario, por lo cual destacamos algunas de ellas a través de la siguiente infografía:

DIFICULTADES DE LOS APRENDIENTES CON EL USO DE LOS MD



Imagen 3. Mayores dificultades que tienen los aprendientes con el uso de los marcadores del discurso. Autoría propia.

En suma, la imagen apunta que las dificultades de los aprendientes radican esencialmente en la interferencia de la LM y el inadecuado uso pragmático, es decir, a la aplicación según el contexto; consecuentemente como ya hemos sustentado en el marco teórico, durante la interacción oral las situaciones y contextos son múltiples y no previsibles; también hay dificultades en comprender el significado de los marcadores, ya que una vez se introducen es necesario explicarlo a partir de lo que el alumno como hablante desea transmitir a su interlocutor. Otro dato significativo producto de esta demanda es que dichas dificultades acontecen en el nivel intermedio: el 50% señaló al nivel B1-B2 en el que ocurren mayores dificultades en relación con el uso de los marcadores del discurso por parte del alumnado, es por esto por lo que proponemos una serie de actividades a través de la guía didáctica que se encuentra en los anexos (Anexo 2, p. 65).

Con ello nos preguntamos, ¿Las dificultades devienen de falencias y carencias del nivel inicial?, ¿Falta darles más protagonismo a los marcadores desde el A1-A2, en el sentido prestar más atención a la inclusión y práctica, y no quedarse con los que indica el PCIC? A seguir vemos que los encuestados nos contestan a través del tratamiento del error, tema que se trata más adelante en respuesta a la pregunta 13, en este sentido dichos resultados se agrupan entre el análisis de errores y los materiales, de hecho,

creemos que el análisis de errores puede ser un camino para encontrar mejores soluciones didácticas en el tratamiento de los marcadores del discurso, veamos:

P10: "(...) los alumnos que he tenido de cursos B2-C he visto también muchas dificultades por lagunas que tienen de marcadores del discurso. Antes de llegar a mi curso han tenido una visión muy gramatical, por lo general, del idioma y no tienen mucha variedad de marcadores en su "disco duro" y les cuesta hacer "cajones" para catalogar todos los nuevos que van aprendiendo. En ese caso, la corrección es constante y debo estar reconduciéndolos hasta que consiguen comprenderlo todo correctamente."

Respuesta a la pregunta 11

Hay otra dificultad que encuentran los profesores y es con respecto al manual de texto:

P11: "En ocasiones, los mismos manuales también presentan varios marcadores del discurso que quizá para quienes los hicieron tiene sentido incluirlos juntos, pero realmente en clase luego los alumnos mezclan esos marcadores, que realmente tienen diferentes usos. Para ello, tengo que salir del manual y no hacer caso a los ejercicios de prácticas y crear mis propias actividades (en ocasiones, esos libros son AULA)."

Respuesta a la pregunta 11

Se hace pues importante para el docente detectar qué favorece o dificulta la enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso, para posteriormente determinar cómo subsanar los fallos y repararlos durante la clase, lo que implica modificar de algún modo el guion previsto: reformular las explicaciones, encontrar otros caminos y recursos para limar las confusiones de los aprendientes. Leyendo las opiniones de los encuestados vemos que, aunque los aprendientes conocen para qué sirven los marcadores no los usan cuando tienen la oportunidad, es decir, los alumnos tienen la información almacenada pero no la activan, y es probable que esto acontezca porque:

Dentro de las capacidades generales de la especie humana se localiza la capacidad inferencial, así como la tendencia a relacionar y procesar los estímulos lingüísticos de un modo determinado (...). El manejo de mecanismos de este tipo no constituye propiamente una competencia, puesto que no se trata de un conjunto de conocimientos, sino del fruto directo del modo en que están organizados nuestros sistemas cognitivos. (Amenós Pons, *et al.*, 2019, p. 163).

También esto puede acontecer porque no se les está incentivando con actividades apropiadas, o porque para el aprendiente, como también lo expresaron algunos docentes, no le son significativos en el sentido que no vislumbran el aporte que le pueden dar a su uso en el discurso oral y escrito.

Continuando con el tema de las dificultades, pasamos al enunciado 13 (Escribe las 3 mayores dificultades que tienes a la hora de corregir a tus alumnos en el uso de los marcadores del discurso)¹⁸, algunas de ellas son la adecuación al contexto, explicar las diversas funciones, el matiz que incorporan, las posibilidades de uso, además de presentar ejemplos significativos para reforzarlos, veamos el infográfico:

DIFICULTADES DE LOS DOCENTES PARA CORREGIR EL USO DE LOS MD

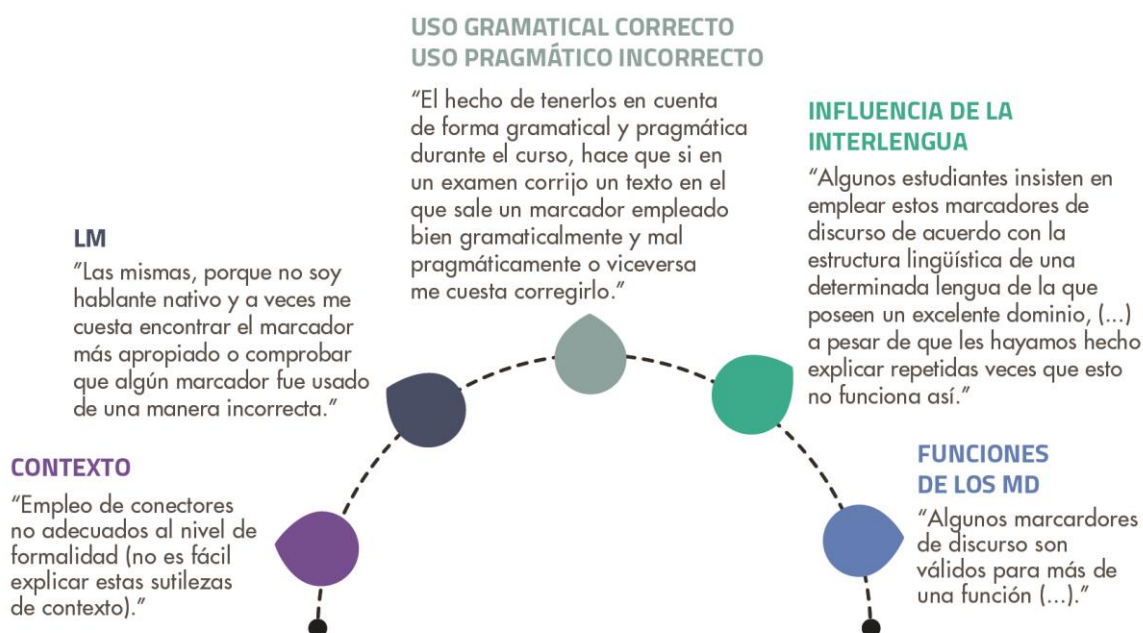


Imagen 4. Mayores dificultades de los docentes para corregir el uso de los MD. Autoría propia.

Una de las opiniones más interesantes es ver el error como una oportunidad para replantear la enseñanza:

P12: "Pienso que los mismos problemas que tienen ellos al expresarse, son los mismos que tengo yo al corregirlos. Siempre debo dar una explicación cuando corrijo porque no logran entender por qué hay que usar conector y por qué usar ese en particular. Gracias a eso replanteo mis clases."

Respuesta a la pregunta 13

¹⁸ En el cuestionario original las preguntas no siguen este orden, pero para facilitar el análisis lo presentamos de este modo.

La perspectiva de otro docente apunta a un factor afectivo, y es fomentar la motivación en el aula, obteniendo como resultado la autoconfianza y a la vez el progreso para todos los aprendientes, pues la corrección de forma colectiva repercute de forma positiva en la interacción oral, en este caso el docente es un apoyo:

P13: "Mi forma de corregir es variada, no veo la dificultad. Simplemente intento alentarlos a expandir el vocabulario, elaborar frases más corpulentas, más extensas y los ayudo a ampliar / elevar su nivel de dominio. Utilizo las puestas en común, elijo una frase de la clase y la escribo en la pizarra para añadan, ordenen, o pongan esos marcadores."

Respuesta a la pregunta 13

Así lo confirman Arnold y Julián de Vega (2015, p. 66):

Una manera importante de reducir ansiedad en la clase tiene que ver con nuestra política de tratamiento de errores, sobre todo en lo relativo a los errores en la expresión oral. Adrian Underhill considera que su docencia mejoró mucho al empezar a tener en cuenta lo que afirmaba Gattegno, que un error es un regalo para la clase, y al encontrar maneras de usar los errores de sus alumnos de manera productiva (Arnold 2014).

La pregunta 12 (¿Cómo evalúas la práctica de los marcadores del discurso?) está relacionada con los instrumentos evaluativos utilizados para comprobar la adquisición de los marcadores, el 59% contestó que evalúa a través de la práctica escrita, en consecuencia, si la mayoría de los encuestados expresó anteriormente que las dificultades aparecen durante la interacción oral y evalúan por medio de la escritura, es un indicio que tales obstáculos pueden prevalecer.

Consideramos pues, que la práctica de la expresión escrita contribuye al uso de los marcadores del discurso, pero también que la práctica de la interacción oral se puede evaluar no solo con esta misma destreza, sino también con la inclusión de la reflexión pragmática, el léxico y el bagaje cultural que posee el alumno, pudiendo ser en grupo o de forma individual, conversando con sus compañeros y profesor, de igual forma el aprendizaje puede ser provechoso a través de muestras de lengua real, en este sentido algunos participantes ofrecieron algunas ideas muy interesantes:

P14: "Les hago leer subtítulos [sic] de películas en las que aparecen de una manera determinada esos marcadores de discurso. Las imágenes visuales y auditivas les ayudan mucho pensar en y entender la correlación entre las palabras y la realidad que representan ellas."

Respuesta a la pregunta 12

P15: "En mis clases no lo evalúo en concreto. evaluación de observación y por repetición lo van asimilando con mucha práctica."

Respuesta a la pregunta 12

Exponemos en el siguiente infográfico la opinión de los encuestados concerniente al ítem 14 (Escribe 3 beneficios o ventajas que consideras tiene la enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso para la adquisición de la interacción oral), con él queremos hacer énfasis en su importancia, ya que forman parte de los factores afectivos que sugieren Arnold y Julián de Vega (2015) para favorecer el aprendizaje y que se ratifica con las respuestas de los docentes, en efecto, la confianza y seguridad generan autoestima y disposición para comunicarse lo cual promueve el desarrollo de la interacción oral:



Imagen 5. Beneficios o ventajas que tiene la enseñanza-aprendizaje de los MD para la adquisición de la interacción oral. Autoría propia.

Con la pregunta 15 (¿Has trabajado con los marcadores del discurso conversacionales *claro, desde luego, por supuesto?*), nuestro objetivo era descubrir cuánto se valora el uso de estos elementos lingüísticos en el aula y en consecuencia la práctica de la interacción oral a través de ellos. El 81,4% declaró que sí los trabaja en el aula, frente al 19,6% que no lo hace. En este punto encontramos que aunque es una cifra muy alta, si vamos a la pregunta 6 (Escribe los 5 marcadores del discurso que más sueles enseñar e indica en qué niveles sueles trabajarlos.), los profesores trabajan con más asiduidad el conector aditivo *además*, cifra que coincide con lo que exponen Zorraquino y Portolés (1999, p. 4094), es el conector de mayor frecuencia, el número de veces que los encuestados citaron *además* como respuesta no es pues gratuito, según nuestro contaje el uso de dicho marcador está por encima de otro tipo de marcadores.

Las dos destrezas con las que suelen trabajar estos marcadores conversacionales son primordialmente la expresión e interacción oral, el 56,6% en el nivel intermedio B1-B2 y el 39,8% en el básico A1-A2; lo que nos señala que si la mayor parte de las dificultades en el uso de los marcadores del discurso acontece en el nivel intermedio, se hace necesario afianzar la práctica, pero en no en volumen de ejercicios, pues no todo lo que se trabaja es puramente lingüístico sino que las relaciones interpersonales y la competencia intercultural son dos aspectos que se deben tener en cuenta, se busca pues el logro grupal, además de la reflexión consciente, considerando claro está las restricciones que tiene la simulación de situaciones reales, en definitiva, que el aprendiente logre producir e interpretar los significados que incorporan estos elementos lingüísticos.

La pregunta 16 cuestiona sobre la inclusión de la prosodia en la enseñanza (¿En el tratamiento didáctico que haces de los marcadores conversacionales *claro, desde luego, por supuesto*, además de los elementos lingüísticos, sueles incluir la comunicación no verbal y los elementos suprasegmentales —entonación, ritmo, acento—?), al respecto, el 35,3% siempre incluye la comunicación no verbal y los elementos suprasegmentales (entonación, ritmo, acento), y el 27,1% normalmente lo hace. Uno de los profesores nos explica la importancia de estos elementos:

P16: Soy una profesora-actora en clase. Cambio los tonos, hago ademanes, pongo caras raras, para que el estudiante entienda en qué sentido utilizo esos marcadores. Muchas veces los hablantes los usamos para la ironía, para describir incompreensión / amenaza aunque la palabra indique lo contrario: ejemplo: está claro! asentimiento / afirmación o está claro? amenaza / advertencia.

Respuesta a la pregunta 17

P17: Me gusta mucho un ejercicio de las frases iguales en pregunta y afirmación. Entonces para todas se pueden usar todos los marcadores o puede que no. Por ejemplo: ¿Vamos a comer? Claro, por supuesto, desde luego. Vamos a comer. ¿Usarías las tres? ¿Cuál usarías? ¿Por qué? Entonces aquí el estudiante ve que no en todas las situaciones salen las expresiones. En la pregunta se necesita una respuesta pero en la afirmación, qué dirías.

Respuesta a la pregunta 17

Consideramos que el 35,3% es una cifra baja, pues trabajar la pronunciación, la voz y la entonación según Arnold y Julián de Vega (2015, p. 68), aumenta la confianza del aprendiente y lo motiva a interactuar, además lo hace consciente de su voz y mejora la expresión oral, o sea, suman al intercambio comunicativo. De igual manera, “La prosodia es especialmente relevante no solo para delimitar y jerarquizar las partes de un enunciado, sino para la transmisión de matices del habla que podemos relacionar con las emociones e intenciones.” (Amenós Pons *et al.*, 2019, p. 40).

Finalmente, en el ítem 17, se les solicitó a los encuestados que no han trabajado en el aula esos tres marcadores conversacionales (Escribe algunas estrategias de cómo introducirías en el aula los marcadores conversacionales *claro, desde luego, por supuesto* para incentivar la adquisición de la interacción oral) sugerir algunas estrategias de cómo trabajarlos en el aula. Obtuvimos 74 respuestas, de las cuales las tres que predominaron fueron: los juegos de rol, la interacción en parejas o grupos, y las actividades de comprensión audiovisual donde hay muestras de lengua reales para posteriormente reflexionar sobre el uso de los marcadores de acuerdo con el contexto y la situación.

ESTRATEGIAS PARA INTRODUCIR LOS MD CONVERSACIONALES



Imagen 6. Estrategias didácticas para introducir los MD conversacionales de modalidad epistémica que expresan evidencia claro, desde luego y por supuesto para el desarrollo de la interacción oral. Autoría propia.

Los resultados del cuestionario sugieren que el tratamiento de los marcadores del discurso conversacionales de modalidad epistémica en el aula de ELE para el desarrollo de la interacción oral necesita ser contemplado desde el nivel A1-A2, es decir, si los docentes empiezan a trabajarlos en estos niveles, a lo mejor, las dificultades que ya tienen los aprendientes en el B1-B2, serían atenuadas y en este sentido, sería muy interesante realizar un estudio longitudinal, en el que se trabajaran de manera sistemática los marcadores del discurso en niveles iniciales y seguir analizando su uso

en el siguiente nivel, para contrastarlo con un grupo inicial y uno intermedio que no tuvieron esta atención especial de los marcadores del discurso.

Como sostienen Arnold y Julián de Vega (2015, p. 67): “Si tenemos en cuenta las relaciones que se establecen entre las personas en el aula, la comunidad de aprendizaje que podemos establecer allí, damos un paso importante hacia la facilitación de la expresión oral.”

Queremos traer al debate dos de las respuestas a esta última pregunta, dos profesores respondieron que no introducen en el aula *desde luego* y *claro*. El primero sustentó que no hace parte de su variedad diatópica:

P18: “No doy “desde luego” porque no es natural en mi idiolecto”

Respuesta a la pregunta 17

El segundo, argumentó que no lo trata en el aula porque:

P19: “claro, en brasil [sic] es un marcador con carga racista y soberbio. No lo uso.”

Respuesta a la pregunta 17

Observamos que ambas posturas son, una de tipo lingüístico de la LM del docente, la otra de tipo pragmático de la LM del aprendiente. Detengámonos un poco, la enseñanza-aprendizaje de estos elementos lingüísticos, ya sea con sentido contrario o no existente en la LM del alumno como expuso uno de los profesores, en efecto, constituye una dificultad pero no una imposibilidad, pues no interfiere en la competencia comunicativa, pragmática ni sociolingüística, todo lo contrario, las enriquecen, le demuestran al alumno que la lengua que aprende precisamente no se corresponde con la suya, que hay matices, diferencias culturales y no por ello le serán un obstáculo para la adquisición de la lengua meta ni para comunicarse con otras personas, pues como hemos visto anteriormente, el mayor obstáculo es no saber usar los marcadores:

(...) lo importante es que en el aula se traten estas cuestiones de manera explícita: no solo los enunciados que suelen usarse para llevar a cabo un acto de habla, sino también el tipo de situaciones para las que cada tipo de enunciado es adecuado y el registro al que pertenece. De este modo, se facilita al aprendiente la posibilidad de reflexionar no solo acerca de cómo se lleva a cabo un acto de habla en español, sino también sobre cómo se hace en su propia lengua y las implicaciones de todo ello en cada cultura. (Amenós Pons, *et al.*, 2019, p. 78).

Como hemos referido más arriba, el lenguaje tiene un uso social, y aunque la modalidad de la clase sea virtual y particular, la interacción alumno-profesor será de igual modo provechosa si el docente contempla los elementos lingüísticos, pragmáticos, socio, interculturales, cognitivos y afectivos para fomentar el desarrollo de la interacción oral y la adquisición de los marcadores del discurso conversacionales de modalidad epistémica que indican evidencia.

A la luz de los resultados de este cuestionario proponemos una serie de secuencias didácticas cortas que pueden utilizarse como actividades complementarias para facilitar la didáctica de los marcadores conversacionales *claro, desde luego y por supuesto* en el nivel B2 según el *MCER*.

5. CONCLUSIONES

En la presente investigación se pueden observar las dificultades de la didáctica de los marcadores del discurso, así como la relevancia de la perspectiva pragmática para facilitar su aprendizaje.

De igual forma, se ponen de manifiesto las dificultades por parte de los aprendientes de estos recursos lingüísticos en el uso según el contexto, ya sea en el discurso oral o escrito.

En correspondencia con nuestra hipótesis inicial, se ha podido constatar a través del análisis del cuestionario, que para mejorar la adquisición-aprendizaje de los marcadores del discurso se hace necesaria la reflexión consciente a partir del contexto en paralelo al significado, y en el caso de los marcadores conversacionales de modalidad epistémica que indican evidencia en los que se enfocó este estudio, además de ello, implementar en el aula no solo actividades que fomenten el trabajo colectivo sino también muestras de lengua real.

Las implicaciones que tiene en el aula las actividades que promueven la interacción oral son de tipo didáctico y afectivo, por un lado, porque en la medida en que el profesor consigue crear un enlace entre los intereses, necesidades particulares del aprendiente y los contenidos lingüísticos, el aprendizaje será más efectivo; por otro lado, el papel activo del profesor es fundamental no solo como modelo de lengua, sino también como figura que acompaña el aprendizaje y motiva constantemente la participación de los aprendientes.

Las repercusiones que trae la práctica de la interacción oral son el progreso de las competencias comunicativa y pragmática primordialmente, mayor disposición para implicarse en las actividades con sus compañeros o en su falta con el profesor, el

aumento de la autoestima proveniente de la confianza y seguridad que siente el alumno cuando está en un clima de clase agradable, es valorado y escuchado por sus compañeros y profesor. Asimismo, con el aprendizaje de los marcadores del discurso conversacionales, el aprendiente experimenta que el aprendizaje de una lengua no se limita a la estructura, sino que es más amplio, y que ello le brinda no solo eficacia en el intercambio comunicativo, sino también le permite conocer otras culturas y relacionarse con las personas en diferentes ámbitos.

Con el cuestionario se ha observado y comprobado a través de las opiniones de los docentes, que en su práctica han tenido dificultades comunes para explicar los marcadores del discurso, una de ellas radica en la pertenencia a la misma clasificación debido a los matices de significado que presentan entre ellos; otro factor frecuente que causa dificultad en el tratamiento didáctico es la interferencia de la lengua materna y el tratamiento que hacen algunos manuales de dichos recursos lingüísticos.

Parece conveniente entonces que en la planificación de las actividades el docente indague las referencias gramaticales y publicaciones donde se expone de forma didáctica con una perspectiva pragmática el significado de los marcadores, para posteriormente determinar cómo trabajarlos en la clase, ya que las respuestas del cuestionario evidenciaron que, en efecto, se valen de estrategias para desarrollar la interacción oral, pero nos parece que también sería positivo implementar de igual forma tácticas para el tratamiento del error, para ello se proponen que se contemplen, por un lado, la dimensión afectiva, y por el otro, reforzar el uso pragmático y sociolingüístico con muestras reales de lengua y analizar su uso de forma colectiva o entre el alumno y el profesor, de modo que una vez conozca el significado, observe las posibilidades de uso en diversas situaciones, hasta donde sea posible, de manera que logre con el tiempo incorporarlos a su discurso y pueda comunicarse con más seguridad y autoconfianza, es decir que se apropie de la lengua.

Como instrumento metodológico el cuestionario sirvió, sin duda, para conocer las estrategias didácticas de los docentes en el aula, pero también nos mostró las diversas perspectivas metodológicas y permitió reflexionar que las dificultades en la enseñanza varían no solo debido al tipo de marcador del discurso, sino también, que la influencia de la lengua materna es un factor que interviene en la adquisición de esos recursos lingüísticos en español.

Otro aspecto destacado que arrojó el análisis es que se hace necesario que el aprendiente tome consciencia paulatinamente que el aprendizaje de una lengua es una cuestión cultural y social además de estructural, no en vano los profesores manifestaron que se les dificulta la didactización no por falta de conocimientos de su parte, sino porque desde la perspectiva de los aprendientes, no se ha despertado una reflexión o

consciencia sobre el uso de los elementos lingüísticos y extralingüísticos que intervienen en el intercambio comunicativo, quizás, insistimos porque en algunos casos en su cultura de origen las formas de comunicar son tan disímiles que sería interesante proseguir en el futuro este tipo de estudios contemplando de forma paralela e indisoluble la competencia pragmática con la sociolingüística y la intercultural.

En lo relacionado con la estructura del cuestionario, se considera que las preguntas específicas enriquecieron el análisis y ofrecieron un corpus de estrategias didácticas muy interesantes, de igual forma fue satisfactorio conocer desde la experiencia de cada profesor cómo es el tratamiento que hace de los marcadores del discurso, con lo cual se puede decir que en lo referente a la didactización de los marcadores conversacionales de modalidad epistémica que indican evidencia, son un terreno fértil de trabajo sobre todo en los niveles B1-B2 según el *MCER*.

El análisis del cuestionario también evidenció, que no hay un orden o unas directrices concretas para introducir los marcadores del discurso según el nivel, pues como lo afirmaron los profesores, la enseñanza es más eficaz a partir de las necesidades y de las demandas de los mismos aprendientes, no necesitamos pues esperar a que lleguen a un nivel determinado para introducirlos en el aula, se trata más bien de realizar la didactización, si se puede decir de forma rizomática, o sea, acceder por varias vías en las que muchas veces habrá que tomar atajos o cambiar de dirección para facilitar la adquisición de esos elementos lingüísticos.

A la luz de las reflexiones surgidas de los resultados del estudio sabemos que es idóneo el tratamiento didáctico de los marcadores del discurso y en específico de los conversacionales que expresan evidencia desde la perspectiva pragmática y que se hace necesario profundizar más en la integración de las competencias sociolingüística e intercultural. Para las futuras vías de investigación y de trabajo, sería interesante examinar por medio de la voz de los alumnos las creencias y los obstáculos en relación con la adquisición y uso de estos recursos lingüísticos, pues es probable que surjan otro tipo de dificultades, no solo como usuario de la lengua sino también de tipo cognitivo y afectivo, de los intereses personales y los aportes que le da el conocimiento de la cultura hispanoamericana.

Finalmente, cabe destacar que el análisis de los datos condujo al diseño de cuatro secuencias didácticas con el propósito de ofrecer un aporte al tema de estudio, de la misma manera, se alcanzó el objetivo general al conocer cómo los profesores de ELE trabajan los marcadores del discurso en el aula y determinar las dificultades que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos recursos lingüísticos desde la perspectiva pragmática.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALCAIDE HERNÁNDEZ, CARMEN. (2006). La interacción en la destreza oral: *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño 27-30 de septiembre. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469954>
- AMENÓS PONS, J., AHERN, A., ESCANDELL, M. V. (2019). *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*. Madrid. Edinumen.
- ARNOLD MORGAN, J. y JULIÁN DE VEGA, C. (2015). «Facilitando la expresión oral y la interacción en la clase de español como L2», en *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*, marcoELE, nº21 <https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>
- BRIZ, ANTONIO. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona. Ariel.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio y Grupo Val.Es.Co. (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona. Ariel.
- BRIZ, ANTONIO. et al. (coords.). *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*. <http://www.dpde.es/>
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Ariel.
- CESTERO MANCERA, A.M. (2012). «La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro», en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* nº1 <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/7>
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment, Estrasburgo*. Traducido (2002): Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL), https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm
- ESCANDELL, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Ariel.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. C. (2019). *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. Oxon. Routledge.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2006). «La interacción oral alumno / alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas», en *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño 27-30 de septiembre.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469936>
- GARCÍA NEGRONI, MARÍA M (ed). (2012). *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. «La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas», en *Antologías didácticas*. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal05.htm
- INSTITUTO CERVANTES. (1993). *Plan curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
- LATORRE BELTRÁN, A. (2007). *Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó.
- MCMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid. Pearson Educación.
- MARTIN ZORRAQUINO, M^a A. (1999). «Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual», en T. Jiménez Juliá, C. Losada Aldrey y J.F. Márquez Caneda. (Eds.), *Español como lengua*

extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0028.pdf>.

- MARTIN ZORRAQUINO, M^a A. Y PORTOLÉS LÁZARO, J. (1999). «Los marcadores del discurso», en I. Bosque y V. Demonte. (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol3. (pp. 4051 - 4214). Madrid. Espasa-Calpe.
- NOGUEIRA DA SILVA, A. M. «La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos», en *redELE*, nº19 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3267671>
- NOGUEIRA DA SILVA, A. M. «Las teorías pragmáticas y los marcadores del discurso», en *Letra Magna*, nº13 http://www.letramagna.com/Artigo11_13.pdf
- PORTOLÉS LÁZARO, JOSÉ. (2014). *Los marcadores del discurso*. Barcelona. Ariel.
- PORTOLÉS LÁZARO, JOSÉ. (2007). *Pragmática para hispanistas*. Madrid. Síntesis.
- TORRE TORRE, AROA M^a. «Tratamiento de los marcadores discursivos en documentos de referencia y curriculares: el caso del MCER y del PCIC» en *marcoELE*, nº25 <https://marcoele.com/descargas/25/torre-marcadores.pdf>

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN LA GUÍA DIDÁCTICA

- CORPAS, J; GARMENDIA, A; SÁNCHEZ, N; SORIANO, C. y GARRIDO, P. (2014). *AULA 5 – B2.1*. Curso de español, nueva edición. Barcelona. Difusión.
- Depende: Jarabe De Palo. (Productor). (2012). *Depende* [YouTube]. España.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA RAE. <https://dle.rae.es/?w=etiqueta>
- DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. CENTRO VIRTUAL CERVANTES. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- El mensaje de las autoridades de Ecuador: “Tenemos que estar unidos”: CNN EN ESPAÑOL. (Productor). (2020). *Conclusiones CNN* [CNN]. Estados Unidos.
- Entrevista a Simeone en El Larguero: Carreño, M. (Productor). (2019). *El Larguero* [YouTube]. España.
- Etimología de DEPENDE. <http://etimologias.dechile.net/?depende>
- FERNÁNDEZ DE MOYA, Z. (1997). «La evaluación en la enseñanza de ELE: una propuesta de cuestionario», en *ASELE. Actas VII*. CENTRO VIRTUAL CERVANTES. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0317.pdf
- Freddie Highmore. “The Good Doctor es gallego”: El Terrat. (Productor). (2019). *LATE MOTIV. #LateMotiv526* [YouTube]. España.
- GARCÍA GARCÍA, M. y MOLINA SANGÜESA, I. Material didáctico de la asignatura *Metodología de la enseñanza de ELE*, máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, CIESE, COMILLAS. 2020.

- Leo Margets. "¿Eres un producto del póker?": TiparrocoSA. (Productor). (2020). *Cinco Preguntas Sin Censura* [YouTube]. España.
- LINEROS QUINTERO, R. «Ejemplo de Unidad Didáctica de Español como Lengua Extranjera», en *CONTRACLAVE*.
<http://www.contraclave.es/espanolex/ejemploud.PDF>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2018). «Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras». (Dir.), en Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

7. ANEXOS

ANEXO 1 – CUESTIONARIO ENVIADO A LOS DOCENTES DE ELE

CUESTIONARIO SOBRE EL TRATAMIENTO DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN EL AULA PARA DOCENTES DE ELE

I. DATOS GENERALES

Lugar

Fecha

Por favor, selecciona una opción o varias opciones de respuesta según corresponda.

1. Nacionalidad

2. Sexo

☐ Hombre

☐ Mujer

3. Edad

☐ De 20 a 30 años

☐ De 31 a 40 años

☐ De 41 a 50 años

☐ De 51 a 60 años

☐ Más de 61 años

4. Enseñas ELE en

☐ Educación Primaria

☐ Educación Secundaria

☐ Centro de Idiomas (Universidad)

☐ Universidad pública o privada

- ☐ *Community college*
- ☐ Escuela Oficial de Idiomas
- ☐ Academia de Lenguas
- ☐ ONG
- ☐ Profesor/a particular

5. Número de alumnos

- ☐ 0-10
- ☐ 11-20
- ☐ 21-30
- ☐ 31-40
- ☐ Más de 41

6. Tus clases son en modalidad

- ☐ Virtual
- ☐ Presencial
- ☐ Semipresencial
- ☐ Mixta

7. ¿Con cuáles niveles sueles trabajar?

- ☐ A1-A2
- ☐ B1-B2
- ☐ C1-C2
- ☐ Todos

8. ¿Tu grupo de alumnos es?

- ☐ Homogéneo ____ Nacionalidad
- ☐ Heterogéneo ____ Nacionalidades

9. ¿Enseñas ELE en contexto de inmersión?

- ☐ Sí, ¿dónde? _____
- ☐ No

II. Preguntas sobre la enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso (MD) en el aula de ELE.

Por favor, selecciona una opción o varias opciones según corresponda, también puedes expresar tu opinión. Si no estás segura/o, señala la más próxima a la que creas conveniente.

1. Los motivos principales por los que tus alumnos necesitan aprender español son:

- ☐ Cambio de país de residencia
- ☐ Estudios académicos
- ☐ Obtener un certificado de dominio del español (DELE, SIELE, CELU)
- ☐ Placer
- ☐ Trabajo
- ☐ Turismo
- ☐ Otro, especifica por favor _____

2. ¿Para ti qué son los marcadores del discurso? Por ejemplo, algunos tipos de marcadores del discurso son: *en primer lugar, además, entonces, sin embargo, es decir, vale, ¿entiendes?, mira, vamos, bueno.*

- ☐ Recursos lingüísticos de cohesión y coherencia del discurso oral y escrito.
- ☐ Recursos gramaticales para componer textos escritos.
- ☐ Recursos lingüísticos que sirven para componer e interpretar el discurso oral y escrito.
- ☐ Unidades lingüísticas con significados y funciones diversos que poseen efectos pragmáticos.
- ☐ Otra definición, especifica por favor _____
- ☐ Ninguna de las anteriores.

3. ¿Sueles trabajarlos de manera consciente y explícita en el aula, es decir, determinas un objetivo concreto para su enseñanza?

Marca la categoría apropiada:

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ Normalmente
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca

¿En cuáles niveles?

- ☐ A1-A2
- ☐ B1-B2
- ☐ C1-C2

4. ¿Crees que su enseñanza se debe introducir según...?

- ☐ El tipo de marcador del discurso
- ☐ El nivel según el MCERL
- ☐ Las necesidades de los aprendientes
- ☐ Todas las anteriores
- ☐ Otro motivo, especifica por favor _____

5. ¿Antes de introducirlos consultas alguna referencia gramatical?

Marca la categoría apropiada:

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ Normalmente
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca

Marca la referencia consultada:

- ☐ Gramática Descriptiva de la lengua española (ESPASA)
- ☐ La Nueva gramática de la lengua española (RAE)
- ☐ Gramática didáctica del español. Leonardo Gómez T (SM)
- ☐ Gramática del español lengua extranjera (EDELSA)
- ☐ El manual de texto
- ☐ El libro del profesor
- ☐ Internet

Otra referencia, especifícala por favor _____

6. Escribe los 5 marcadores del discurso que más sueles enseñar e indica en qué niveles sueles trabajarlos.

7. ¿Con cuáles destrezas sueles trabajarlos?

- ☐ Comprensión auditiva
- ☐ Comprensión audiovisual
- ☐ Comprensión lectora

- ☐ Expresión escrita
- ☐ Expresión oral
- ☐ Interacción oral
- ☐ Todas as anteriores

8. Clasifica los siguientes aspectos con respecto a su dificultad para introducir y explicar el uso de los marcadores del discurso en el aula. Puedes seleccionar varias opciones.

Usa 1= Muy sencillo, 2 = Sencillo , 3 = Neutral, 4 = Complejo, 5 = Muy complejo

- ☐ Lagunas en relación a las características sintácticas, semánticas y pragmáticas de estas unidades lingüísticas.
- ☐ Lagunas en relación a las diferencias entre los marcadores del discurso que pertenecen al mismo tipo (estructuradores de la información, conectores, reformuladores, argumentativos, conversacionales).
- ☐ Dudas en cuanto hasta qué punto hay que enseñar los aspectos gramaticales, en caso afirmativo ¿desde cuándo? _____
- ☐ Dificultades para dar ejemplos, proponer actividades y ejercicios de práctica.
- Otra, especifícala por favor _____

9. Selecciona cuál es el enfoque que le sueles dar a los marcadores del discurso en tus clases.

- ☐ Desde la gramática (la reglas y su lugar en los enunciados).
- ☐ Desde la pragmática (el uso según el contexto).
- ☐ Integración de la gramática y la pragmática.
- ☐ Otro enfoque o perspectiva, especifica por favor _____

10. ¿Qué tipo de actividades sueles hacer para introducir y tratar los marcadores del discurso?

- ☐ Presentaciones orales en clase
- ☐ Interacción oral entre los aprendientes
- ☐ Juegos de rol
- ☐ Debate
- ☐ Ejercicios tipo *drill*
- ☐ Escritura de textos
- ☐ Lectura de textos
- ☐ Transformaciones de frases
- ☐ Producción de audios o videos

☐ Todas las anteriores

Otra actividad o ejercicio, especifica por favor _____

11. Escribe las 3 mayores dificultades que tienen tus alumnos con el uso de los marcadores del discurso en la práctica de la interacción oral.

¿En cuáles niveles?

☐ A1-A2

☐ B1-B2

☐ C1-C2

12. ¿Cómo evalúas la práctica de los marcadores del discurso?

☐ Ejercicios gramaticales

☐ Tareas de tipo pragmático (se considera el contexto)

☐ Escritura de textos

☐ Presentaciones orales

☐ Actividades en grupo o en parejas

☐ Test de F o V

☐ Test selección múltiple

☐ Varios de los anteriores

☐ Otra forma, especifícala por favor _____

13. Escribe las 3 mayores dificultades que tienes a la hora de corregir a tus alumnos en el uso de los marcadores del discurso.

14. Escribe 3 beneficios o ventajas que consideras tiene la enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso para la adquisición de la interacción oral.

15. ¿Has trabajado con los marcadores del discurso conversacionales *claro, desde luego, por supuesto?*

☐ Sí (por favor, contesta a la pregunta 16)

☐ No (por favor, ve a la pregunta 17)

Si es así, ¿con cuáles destrezas?

☐ Comprensión auditiva

☐ Comprensión audiovisual

☐ Comprensión lectora

☐ Expresión oral

- ☐ Interacción oral
- ☐ Expresión escrita

¿En cuáles niveles?

- ☐ A1-A2
- ☐ B1-B2
- ☐ C1-C2

16. ¿En el tratamiento didáctico que haces de los marcadores conversacionales *claro, desde luego, por supuesto*, además de los elementos lingüísticos, sueles incluir la comunicación no verbal y los elementos suprasegmentales (entonación, ritmo, acento)?
Marca la categoría apropiada:

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ Normalmente
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca

17. Escribe algunas estrategias de cómo introducirías en el aula los marcadores conversacionales *claro, desde luego, por supuesto* para incentivar la adquisición de la interacción oral.

¡Gracias por tu colaboración! Si deseas conocer los resultados de este estudio, deja por favor tu correo electrónico.

ANEXO 2 - GUÍA DIDÁCTICA.

La propuesta didáctica a seguir está concebida para aprendientes del nivel B2 según el *MCER*, y programada para realizarse durante el periodo de una semana, cada sesión constituye pues un día de clase, con duración aproximada de dos horas, aunque puede adaptarse según las necesidades del grupo, del aprendiente o de la institución.

El objetivo principal es el desarrollo de la interacción oral a través de la enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso (MD). Esta secuencia didáctica se concentra en los MD conversacionales de evidencia de tipo operativo, es el caso de *claro*, *desde luego* y *por supuesto*. El uso de este tipo de MD pone en juego tanto las estrategias generales como específicas para lograr la competencia pragmática en L2/LE, y promover en el aprendiente la reflexión consciente sobre el uso de ellos en la interacción oral.

El efecto de sentido que queremos destacar en la enseñanza de estos tres MD es: señalar acuerdo con el interlocutor, confirmar, ratificar y compartir lo dicho por él, por lo tanto, constituyen una intervención reactiva de cortesía positiva. Estas unidades lingüísticas, tienen otros efectos de sentido, pero aquí nos queremos enfocar solo en las funcionalidades anteriormente citadas.

Las actividades contemplan los conocimientos lingüísticos léxicos, gramaticales y funcionales correspondientes al nivel B2. En consecuencia, lo que se pretende es dar continuidad a los contenidos de base del nivel umbral/avanzado no solo para reforzarlos, sino también para tratarlos desde la perspectiva pragmática, enfatizando en la destreza de la interacción oral en la que se enmarca el uso de los MD que queremos trabajar simultáneamente con los otros contenidos.

TÍTULO: <i>Somos los protagonistas.</i>
NIVEL GRUPO META: B2 según el MCERL.
Destinatarios: Adultos.
Origen lingüístico y cultural: Grupo multicultural.
SESIONES: 4 sesiones de dos horas.
COMPETENCIAS: La competencia lingüística (Léxica; Gramatical). La competencia pragmática: -La competencia discursiva; -La competencia funcional (microfunciones: expresar y descubrir actitudes; estructuración del discurso, y macrofunciones). La competencia sociolingüística Cortesía “positiva”: -Mostrar interés por la opinión de una persona; -Compartir experiencias y opiniones.
OBJETIVOS: - Incentivar la interacción oral con un vocabulario suficiente para expresar y argumentar opiniones a través del presente de indicativo y subjuntivo. - Introducir tres de los MD de tipo conversacional de modalidad, propiciar la identificación y uso de los que ya conocen. - Presentar las características del género de la entrevista oral y escrita, para facilitar la realización de las actividades propuestas.
CONTENIDOS: Comunicativos, lingüísticos (gramaticales, léxicos), pragmáticos. Recursos comunicativos: - Intensificación o refuerzo; - Dar una opinión; - Valorar; - Expresar acuerdo; - Expresar desacuerdo; - Expresar gustos e intereses; - Argumentar opiniones; - Aludir a temas o intervenciones de otros.

<p>Recursos gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creo / pienso / considero / opino / me parece que + indicativo. - (Yo) no creo / no pienso / no considero / no opino / (A mí) no me parece que + subj. - Me parece / Veo / Encuentro / Considero + que + subj. - (Yo) también / tampoco opino / veo / encuentro / considero... que... - Yo opino que no / sí.
<p>Recursos léxicos: Vocabulario específico para Macrofunción expositiva: género entrevista. Películas y series.</p>
<p>Recursos pragmáticos: Marcadores del discurso conversacionales de evidencia de tipo operativo</p> <p><i>Claro, desde luego, por supuesto.</i></p>
<p>Recursos suprasegmentales: Enunciados exclamativos</p> <p><i>¡Claro que sí!, ¡por supuesto!</i></p>
<p>DESTREZAS EJERCIDAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Planear y organizar un mensaje; formular un enunciado lingüístico; articular el enunciado. – Organizar y formular el mensaje; escribir el texto a mano o teclearlo, o de lo contrario, transferir el texto a escritura. – Percibir el enunciado; identificar el mensaje lingüístico; comprender el mensaje; interpretar el mensaje. – Percibir el texto escrito; reconocer la escritura; identificar el mensaje; comprender el mensaje; interpretar el mensaje.
<p>Ya en el capítulo 5 del MCER (2002), se citan Las destrezas y habilidades como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento declarativo (saber): <p>El conocimiento sociocultural</p> <p>La consciencia intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las destrezas y las habilidades (<i>saber-faire</i>): <p>Las destrezas y las habilidades interculturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La capacidad de aprender (saber aprender): <p>Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis), definidas por el PCIC como “La capacidad de utilizar nuevas tecnologías (por ejemplo, para buscar información en bases de datos, hipertextos, etc.).”</p>

METODOLOGÍA

El enfoque comunicativo ofrece herramientas al aprendiente para que se comunique de forma oral e interactúe con eficacia en una situación de tipo sociocultural en el ámbito de uso público.

Son usadas algunas de las estrategias de aprendizaje orientadas hacia el proceso (capacidad de aprender), y las estrategias de comunicación (capacidad de comunicarse) dirigidas al producto; tal es el caso de la estrategia de la práctica funcional que consiste en aumentar la exposición a la lengua con fines comunicativos: conversar con nativos, cantar en la L2, usar las redes sociales, o ver películas y series en la L2, y aprender mediante la interacción.

Por su parte, la estrategia de inferencia es usada para la comprensión y explotación de información procedente de varias fuentes, por ejemplo, descubrir el significado de un término o de una expresión por la contextualización, son conocimientos previos que posee el aprendiente de su LM y de otras lenguas, etc.

Por último, la actuación del profesor durante la implementación de las actividades, es ser el facilitador del proceso de la comunicación, asesorar y dirigir la clase.

RECURSOS DOCENTES

- **Materiales:** Secuencia didáctica impresa, fotocopias con las actividades, cuestionario de evaluación impreso, marcadores, borrador.
- **Técnicos:** Sala con proyector, computador, internet, equipo de audio, celular o tableta.
- **Humanos:** Alumnos (audífonos, papel, lápiz, celular o tableta).

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE (AGRUPAMIENTOS)

Trabajo individual, en parejas y en grupo dentro de la sala.

EVALUACIÓN REALIZADA POR EL PROFESOR

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTO Comprensión auditiva y audiovisual	-Interpreta la letra de una canción. -Comprende una entrevista.	Quiz de 10 preguntas con respuestas F o V.
EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO Uso del subjuntivo en presente; uso de los MD.	-Expresa oralmente acuerdo/desacuerdo, opiniones, gustos y valoraciones relacionadas con sus experiencias de vida y con lo que acontece en su entorno. -Plantea y responde preguntas sobre sí mismo. -Sostiene conversaciones con el vocabulario aprendido.	-Conversación e interacción entre los alumnos, y entre los alumnos y el profesor.
EVIDENCIAS DE PRODUCTO Entrevista	-Interpreta un texto en internet sobre la vida de un personaje famoso. -Escribe un texto. -Estructura adecuadamente una opinión sobre un tema sociocultural. -Expresa enunciados cortos sobre lo que siente, piensa, opina.	Lista de chequeo basado en la interacción: consciencia de la existencia del interlocutor; organización del discurso; urdimbre de las ideas de forma variada.

Con la evaluación continua el alumno percibe que es valorado y observado, se aprecia su actitud, interés y el trabajo que realiza en el transcurso de las actividades.

1.1 ALGUNAS PAUTAS INICIALES PARA TRABAJAR CON LOS MARCADORES DEL DISCURSO CONVERSACIONALES DE MODALIDAD EPISTÉMICA QUE INDICAN EVIDENCIA *claro, desde luego y por supuesto*.

1. *Claro*

Este marcador puede ser usado por el hablante cuando desea introducir una explicación o aclarar algo en su intervención sobre un asunto conocido por los interlocutores; es una partícula que puede ser destinada como respuesta preferida en lugar de *sí*, por lo tanto, es una muestra de cortesía positiva hacia el interlocutor; además cuando se combina con *qué* y *sí* o *no*, refuerza lo dicho expresando el común acuerdo. Este marcador tiene la característica de que puede usarse de forma reiterativa para expresar el acuerdo rotundo adquiriendo propiedades suprasegmentales con la entonación en un enunciado exclamativo.

[A] – Ahí está la comida, hay que calentarla.

– *Claro*, si estaba en el congelador no se puede comer así.

[B] – ¿Viste la nueva colección de bikinis de María en Instagram?

– *Claro*, la vi anoche.

[C] – Como estamos en verano y mañana es domingo es mejor ir temprano a la playa.

a. – *Claro que sí*.

b. – *Claro que sí*, habrá menos gente.

[D] a. – Lavé los moldes de silicona porque cogieron moho.

b. – ¡*Claro, claro!*, me imagino el olor...

2. *Desde luego*

Con este marcador el hablante a través de sus experiencias personales establece conexión con lo que desea ratificar en el enunciado para concordar con el interlocutor; también marca el acuerdo cuando quien profiere el enunciado se pone en el lugar del oyente; finalmente, otro efecto de sentido destinado hacia la cooperación es cuando uno de los hablantes consigue predecir, de acuerdo a lo que está aconteciendo, las ideas del interlocutor en su turno de habla, para así corroborar lo que se ha dicho. Este marcador entonces está ligado con el factor tiempo y el contexto en el que se inscriben los interlocutores ya sea por experiencia propia o por lo que acontece en el momento del acto comunicativo.

- [A] – Aquí en Barranquilla hace mucho calor todo el año.
 – Sí, *desde luego*, por eso ando con un abanico en el bolso desde que vivo aquí.
 – *Desde luego*, es sofocante.
- [B] – No entiendo cómo tenemos que responder a las preguntas en Zoom...
 – *Desde luego* y no dijo si es individual o grupal.
- [C] – Ya sabes que Nicolás llega el quince, así que prepara el cuarto.
 – Sí ya lo sé, hará un viaje largo y *desde luego* querrá dormir hasta el otro día.

3. *Por supuesto*

Este marcador conversacional se puede incluir en la enunciación cuando el hablante dentro del contexto del acto comunicativo advierte que no va a dar lugar a discrepancias en la conversación; otro sentido que se le atribuye es como respuesta preferida para preguntas absolutas ya sean positivas o negativas, refuerza así el acuerdo con el interlocutor hacia una de las dos opciones; además tiene una función operativa cuando quien habla se adscribe a la esfera del interlocutor, ya que con este marcador destaca en la enunciación un elemento específico y aporta más información porque consigue predeterminar a partir del conocimiento compartido y del contexto la evidencia de lo enunciado.

- [A] a. – Es bueno llevar el antisolar para la caminata, sobre todo en estos días tan calientes.
 b. – *Por supuesto*, y agua para no deshidratarnos.
- [B] a. – ¿Cenamos?
 b. – *Por supuesto*.
- a. – ¿Vamos a Cuba con Sergio y David?
 b. – ¡*Por supuesto* que sí!
- a. – ¿Te gustaría ir en bicicleta hasta el centro?
 b. – *Por supuesto* que no, ¿estás loco?
- [C] a. – ¿Viste que Cardona quedó de alcalde?
 b. – *Por supuesto*, conoce muy bien la ciudad, a ver si le va bien.

1.2 DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

SESIÓN 1. #depende

La primera sesión se presenta como actividad de rompehielos y para aumentar la motivación de los estudiantes dado que la clase acontece al final del día. El recurso didáctico elegido es una canción, pues además de relajar el ambiente, permite practicar de forma reiterativa los contenidos lingüísticos propuestos, asimismo permite la práctica de la interacción oral (predecir de qué trata la canción; opinar sobre diversos temas), y comprensión lectora (leer la letra y buscar antónimos; buscar frases en Twitter). Los contenidos gramaticales son el uso de presente de indicativo y subjuntivo, y algunas expresiones para opinar; por su parte el contenido léxico trabaja la expresión *todo depende, eso depende*.

ACTIVIDAD 1A. Como actividad de pre-audición, en parejas deben buscar en Twitter cinco textos con la etiqueta #depende. Tras la lectura de las frases, los alumnos hablarán con su compañero sobre el sentido que tiene esta palabra en esos enunciados, si la conocen, si la suelen utilizar o no, etc. Después, en grupo clase, se les invita a participar leyendo las frases que encontraron y a comentar lo que ellas expresan. Se aclaran las dudas de vocabulario.

ACTIVIDAD 1B. A continuación, se propone una actividad de comprensión auditiva, expresión e interacción oral a través de la canción *Depende* de Jarabe de Palo, que sirve para posibilitar en las tareas posteriores la exposición y argumentación de opiniones, además la canción permite practicar de forma reiterativa y visual los contenidos léxicos y gramaticales.

<https://www.youtube.com/watch?v=dgf5QlcyTFY>

Antes de la audición el profesor comenta que van a escuchar una canción que se llama *Depende*, y les dice que imaginen de qué se trata y expresen sus ideas. Esto activa la información y las palabras clave de la canción, de modo que cuando las escuchen las van a reconocer más fácil. Se reparte a cada aprendiente una fotocopia con la letra de la canción, a continuación, la escuchan siguiendo la letra. Terminada la audición, se aclaran las dudas de vocabulario.

Seguidamente, en parejas, se les pide primero subrayar en la letra de la canción los antónimos y segundo escribir el antónimo de otras palabras que están en la canción, para esto pueden recurrir al diccionario; una vez hayan terminado, el profesor escribe en el tablero los antónimos que encontraron y escribieron. Luego pregunta al grupo clase de qué depende que estén tristes, que el vino sea bueno, que el amor sea un lindo sentimiento, etc.



[Autoría propia]

Depende

Jarabedepalo

Que el blanco sea blanco
Que el negro sea negro
Que uno y uno sean dos
Como exactos son los números
Depende

Que aquí estamos de presta'o
Que el cielo esta nubla'o
Que uno nace y luego muere
Y este cuento se ha acaba'o

Depende
Depende ¿de qué depende?
De según como se mire, todo depende
Depende ¿de qué depende?
De según como se mire, todo depende

Que bonito es el amor
Mas que nunca en Primavera
Que mañana sale el sol
Y que estamos en Agosto
Depende

Que con el paso del tiempo
El vino se hace bueno
Que to lo que sube, baja
De abajo arriba y de arriba abajo

Depende
Depende ¿de qué depende?
De según como se mire, todo depende
Depende ¿de qué depende?
De según como se mire, todo depende

Que no has conocido a nadie
Que te bese como yo
Que no hay otro hombre en tu vida
Que de ti se beneficie
Depende

Y si quiere decir si
Cada vez que abres la boca
Que te hace muy feliz
Que sea el día de tu boda

Depende
Depende ¿de qué depende?
De según como se mire, todo depende
Depende
Depende ¿de qué depende?
De según como se mire, todo depende

Depende ¿de qué depende?
De según como se mire, todo depende
Depende ¿de qué depende?
De según como se mire, todo depende

Depende ¿de qué depende?
De según como se mire, todo depende
Depende ¿de qué depende?
De según como se mire, todo depende

Fuente: LyricFind

Autores de la canción: Pau Dones Cirera

Letra de Depende © Warner Chappell Music, Inc

[<https://www.letras.com/jarabe-de-palo/19696/>]

ACTIVIDAD 1C. A continuación, se propone una dinámica de interacción oral en parejas. Cada uno debe escoger en Internet una imagen que represente la canción, una vez escogida la imagen, uno de los miembros de la pareja comenta con su compañero porqué hizo esa elección. Si el profesor lo considera conveniente proyecta el video de la canción para que los aprendientes tengan algunas ideas o referentes visuales.

Ejemplo 1: *Escogí esta imagen porque [creo/pienso/opino] que representa la primavera y el amor.*

Ejemplo 2: *Esta imagen representa a la canción porque [creo/pienso/opino] que muestra a dos personas muy diferentes pero que son felices.*

ACTIVIDAD 1D. Para finalizar esta secuencia, se hace una actividad en grupos de cuatro. A partir del estribillo de la canción los aprendientes deben expresar su opinión sobre un tema a su compañero. Por lo tanto, esta interacción evidenciará su cultura de origen y sus experiencias, activará el conocimiento previo y propiciará el uso del vocabulario requerido para la práctica comunicativa, además, la actividad fomentará la discusión e intercambio de puntos de vista con sus compañeros (otras culturas o la misma). Antes de hacer las preguntas, cada uno las planifica escribiendo en su cuaderno, para después, formularlas.

Los temas son: El hambre, el feminismo, los zoológicos, la adopción de animales, la migración, el turismo de aventura, la comida vegana, la vida en otros planetas. Estos temas pueden adaptarse según el análisis de necesidades previo del grupo de estudiantes. Es claro que, para este momento, el profesor ya conoce a sus alumnos, por lo tanto, tendrá criterios suficientes para proponer los temas.

Ejemplo 1: *¿Crees que el éxito de un cantante **depende** de su voz?*

Opinión: *Sí, pero [creo/pienso/opino] que eso también **depende** de su banda.*

Ejemplo 2: *¿Para que una serie tenga varias temporadas **depende** del número de espectadores?*

Opinión: *No, todo **depende** de los actores, del tema, de si aparece en televisión y en internet.*

SESIÓN 2. ¿Te parece bien?

En la segunda secuencia se complejizan un poco más las actividades introduciendo el uso de los MD: *claro, desde luego y por supuesto* a través de la entrevista como género del discurso. Está compuesta por actividades que demandan un poco más de esfuerzo en la comprensión de lectura, donde van a identificar contenidos lingüísticos y activar conocimientos de cultura general.

ACTIVIDAD 2A. La actividad tiene como eje la apropiación pragmática. Se señala que hay dos tipos de entrevista: las informativas, que pretenden obtener algunos titulares e informaciones determinadas, y las de personalidad, que pretenden crear un retrato aproximado del entrevistado al público. El profesor también informa sobre la estructura de la entrevista: título, presentación, diálogo (preguntas y respuestas), cierre.

Se les entrega una fotocopia con una entrevista. En parejas se les pide que identifiquen y luego escriban sus partes: título, presentación, diálogo (preguntas y respuestas), cierre. La forma en que está diagramada la entrevista va a permitir la identificación de su estructura, familiarizarse con este género, y desarrollar con mayor asertividad la siguiente tarea.

El máximo goleador histórico del seleccionado cumplió su sueño

En entrevista exclusiva, Diego Forlán nos aseguró hoy que cumplió un sueño al haber deseado siempre conquistar un título con el seleccionado uruguayo. Además, nos habló del buen momento que vive el equipo con la gente.



¿Qué significó para ti obtener la 15ª Copa América?

Fue espectacular. Tener la posibilidad de ganar un título con la Selección era algo que yo deseaba muchísimo, expresó Diego. Además ansiaba levantar esta Copa, como lo supieron hacer mi abuelo y mi padre.

¿Sientes el cariño que te transmite la gente?

La conexión y el cariño mutuo con la gente son espectaculares. La cantidad de hinchas que había en el Monumental y como nos apoyaron fue increíble. Ver a los niños con la camiseta, lo que significó el Mundial y la Copa América fue maravilloso. Reafirmar eso es lindo, va a quedar para toda la historia.

¿Cómo te llevas con tu compañero delantero Luis Suárez?

Tenemos una gran amistad. La relación tanto dentro como fuera de la cancha es espectacular. Es gracioso lo que nos decimos cuando estamos jugando. Nos divertimos mucho.

Se pudo ver que te emocionaste al cantar el Himno. ¿Cómo fue?

Es que la final se comenzó a ganar a la hora del Himno. Cuando sentí a los uruguayos cantar con el alma, pensé que empezábamos ganando automáticamente. Los que estuvimos ahí, jugadores e hinchas, vimos que fue impresionante.

¡Gracias Diego! Sabemos que en unas horas partes rumbo a Madrid. Te deseamos buen viaje y esperamos para dentro de unos meses tu regreso, cuando retournes para jugar los primeros partidos de las eliminatorias, junto al seleccionado.

Puede ser una frase acerca del entrevistado o algo dicho por él

Es una breve presentación del entrevistado o un adelanto de lo dicho en la entrevista, antes de comenzar con las preguntas.

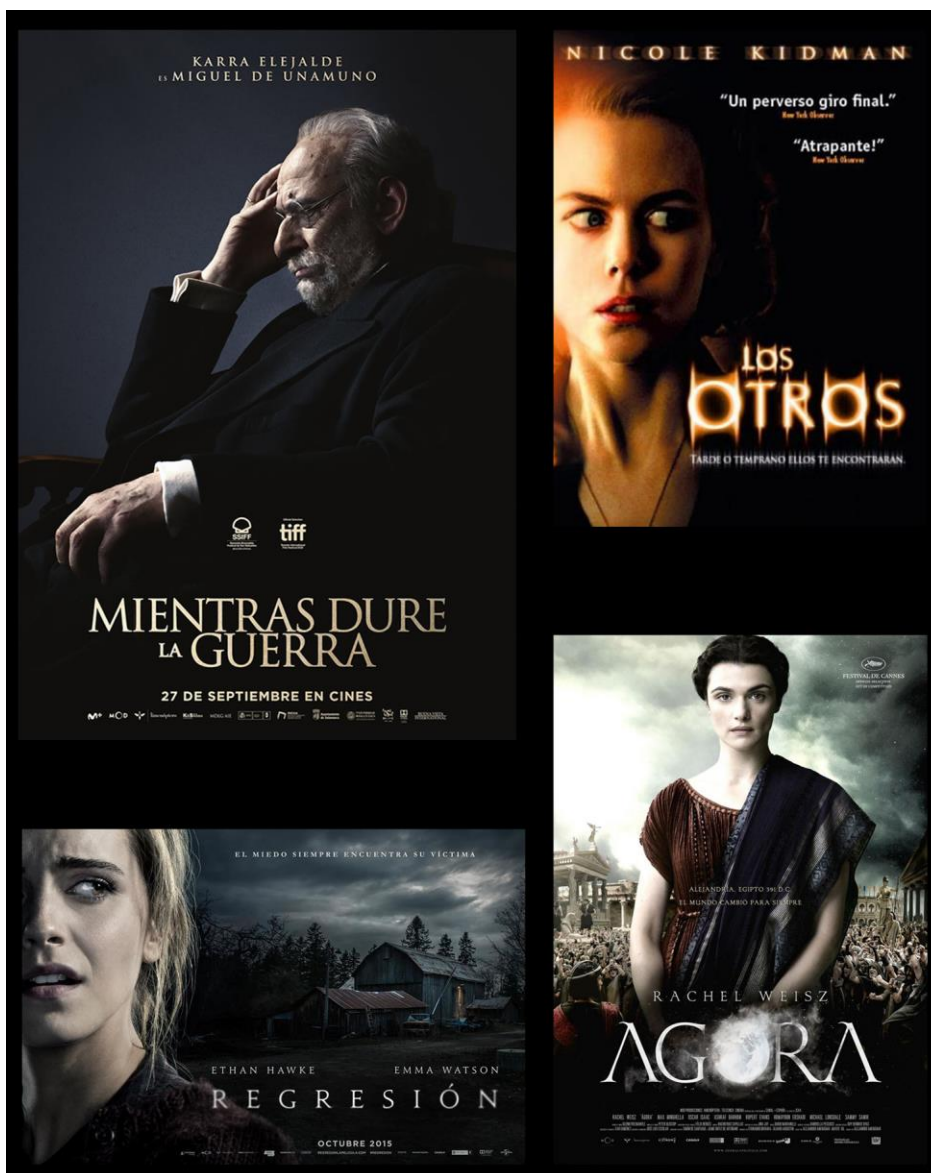
Deben de ser interesantes, emotivas, breves, claras y respetuosas.

El entrevistador cierra la entrevista con alguna frase que resuma lo hablado, haciendo un breve comentario, dejando que el entrevistado diga la última palabra, o simplemente despidiendo al entrevistado, agradeciéndole por haber concedido la entrevista.

[Adaptado <https://lenguablogweb.wordpress.com/la-entrevista/>]

Ahora el profesor informa que van a leer la entrevista de un personaje famoso, pero antes les formula preguntas para que intenten descubrir quién es el entrevistado, ya para estimular la participación del grupo clase, se proyectan imágenes relacionadas con el personaje (carteles de sus películas).

- ¿De quién creen que se trata la entrevista?
- ¿Ya vieron alguna de estas películas?
- ¿Les gusta más el cine o las series?
- ¿Cuál es tu actor preferido de cine?
- ¿Cuál es tu actor preferido de series?



[Imágenes extraídas de Internet. El nombre del director se eliminó de las imágenes]

Una vez han manifestado su opinión, el profesor presenta al director de cine chileno-español Alejandro Amenábar comentando un poco su trayectoria y sus películas, es decir, hace una corta contextualización, si lo cree necesario proyecta una fotografía de él y muestra rápidamente algún fotograma de una película. Luego, hace entrega de la fotocopia con una entrevista a dicho personaje; cabe aclarar que el resaltado es nuestro para que el docente localice los MD, pues es el foco toda la actividad.

A continuación, los aprendientes hacen la lectura individual de la entrevista, se les aconseja usar el diccionario, aun así es importante que el profesor se acerque a ellos para comprobar la comprensión del texto y acurar las dudas necesarias.

Tras la lectura se les pide agruparse en parejas para que marquen en el texto con colores diferentes: los MD, los nombres de películas, las series, los personajes históricos o destacados y el nuevo vocabulario. El profesor supervisa y acompaña esta actividad.

ENTREVISTA.

Alejandro Amenábar: “No se puede hacer cine al dictado del público”.

Borja Hermoso.

1 SEP 2019.

En septiembre, y tras pasar por los festivales de Toronto y San Sebastián, estrenará su nueva película *Mientras dure la guerra*. Y ya prepara *El tesoro del Cisne Negro*, su primera incursión en el mundo de las series.

Hacía 14 años que no rodaba en español, y lo hace con una historia española: la Guerra Civil, Franco, Unamuno... ¿Por qué Unamuno y por qué ahora?

Esta historia me la encontré de casualidad. Había algo relacionado con la idea de la tiranía que me rondaba la cabeza, estuve pensando en los dictadores [Fidel Castro](#) y [Stalin](#), después me encontré con la anécdota sobre el escritor [Miguel de Unamuno](#) en el Paraninfo de Salamanca, que desconocía. Me puse a estudiar todo aquello y me encontré con esta historia doble de los dos personajes: un escritor y un dictador. Que, [claro](#), tiene una conexión muy fuerte con la actualidad.

¿Es fácil hablar de las cosas del pasado cuando ya fueron, mucho más que cuando son o van a ser?

[Claro](#). Yo, [por ejemplo](#), me identifico muchísimo con las crónicas y los cuentos del escritor español [Manuel Chaves Nogales](#). Ser capaz de no perder la sensibilidad ante el horror y el dolor humano. Y eso se da en Unamuno también, porque lo que hace explotar a un tío frío y seco como él, es ver cómo está desapareciendo gente a su alrededor.

¿Qué es para usted el éxito?

Para mí el éxito es la libertad. Me lo dijo una vez un psicoanalista, que lo que yo estaba buscando era libertad. No me había parado nunca a pensarlo. Es la libertad para entretenerme, para apasionarme, para aprender, para inventar. Cuando era niño lo que me gustaba era dibujar y escribir libremente. Y lo que quiero es esa libertad para meterme, **por ejemplo**, en esta película sobre Unamuno y el dictador español **Francisco Franco**.

Lo malo es que el cine no es solo arte, creación y expresión. Es industria. Financiación. Poner los pies en la tierra todo el rato, ¿no?

Desde luego llega un momento en el que te das cuenta de que no hay tanta libertad. Tú no sabes lo que nos ha costado buscar la financiación para *Mientras dure la guerra*. O lo que nos costó financiar *Ágora*.

A eso me refería: a que para un cineasta hacer películas puede ser una pesadilla. En *Mar adentro*, por ejemplo, a usted de pronto se le ocurre que Ramón Sampedro tiene que salir volando por la ventana y automáticamente eso encarece el proyecto...

Claro. Pero a mí me gusta ese juego. Un juego entre el sueño y a veces la imposibilidad de hacerlo real. Lo que pasa es que las películas cada vez tienen menos mercado porque las opciones de explotación van quedando acorraladas. **Sin embargo**, las películas siguen costando lo mismo o cada vez más.

¿Cómo vive el momento creativo que hay entre proyecto y proyecto?

Pues se vive, se vive, no es fácil. Porque si has elegido en tu carrera el camino de la libertad, no consiste en que alguien te llame y te diga haz esto o lo otro. Mi destino depende de mí. Yo soy el que se sienta delante del escritorio, el que decide escribir o dibujar esto o lo otro, y ver si a alguien le interesa ponerlo en movimiento y si a la gente le apetece verlo.

Las series son el tema de conversación actual incluso olvidando al cine, salvo cuando estrenan usted, Almodóvar y otros directores. ¿No es excesiva esa obsesión general? De cada dos series buenas, hay ocho malas.

No sé..., yo me considero un animal de películas. Pensar una serie en cinco temporadas me resulta difícil de concebir. A mí me gusta saber dónde voy. Me encanta ver *Mr. Robot* o *Perdidos*. **Por supuesto** hay series largas, como *Breaking Bad* que me gusta mucho.

Quiero acabar con dos preguntas de carácter más personal. Usted decidió anunciar públicamente su homosexualidad y dijo que creía que con eso podía ayudar a muchas personas. ¿Le ha reportado una satisfacción personal haberlo hecho o no piensa en ello?

Pues estoy satisfecho de haber hablado de la homosexualidad porque más de una vez alguien se me ha acercado y me ha dado las gracias. Siempre me ha gustado ser coherente y consecuente, no me gusta tener que estar fingiendo o diciendo cosas que no me creo. Y como afortunadamente vivimos en una sociedad en la que no te cuelgan por ser homosexual —cosa que sí pasa en países no tan lejanos—, me pareció bien hacerlo.

La segunda pregunta personal: ¿qué hay de cierto y de falso sobre las malas relaciones entre el director de cine Pedro Almodóvar y usted?

[Risas] Yo tengo escasa relación con el mundo del cine y con otros directores, **Pedro Almodóvar** y yo tenemos una relación normal, y la rivalidad, que es lógica, se suele dar sobre cuando coincidimos en la cartelera. Le tengo respeto y sé quién es: un icono de la cultura española.

[Adaptada https://elpais.com/elpais/2019/08/26/eps/1566813186_626397.html]

Para cerrar esta actividad se ponen en común los hallazgos de los aprendientes, el profesor los escribe en el tablero y aclara las dudas que surjan; asimismo enfatiza en los MD que encontraron en el texto, y llama la atención para que observen *claro, por supuesto, desde luego, por ejemplo* (aparece mucho, es útil que lo incorporen), explica que son palabras que se usan para apoyar la opinión del interlocutor (entrevistador), o para ratificar o confirmar que se está de acuerdo con él, es decir, hace explícito a los aprendientes que estos MD sirven durante la conversación para expresar acuerdo, sin olvidar que es conveniente exponer la opinión personal y justificarla.

Finalmente se comenta si les llamó la atención alguna respuesta del director, y si les gustaría ver o no una película de él.

ACTIVIDAD 2B. Después de introducir el género de la entrevista y haberla trabajado como texto escrito, se continua con una actividad centrada en el visionado de tres fragmentos de entrevistas que tratan diferentes temas: coronavirus, póker y fútbol;

haciendo énfasis en visualizar cómo acontecen la interacción y la conversación, de modo que los aprendientes presten atención a las expresiones de opinión y a las reacciones (gestos, movimientos), es decir se trabaja información lingüística y extralingüística; para ello, las entrevistas serán proyectadas en la sala de clase haciendo una pausa entre cada una.

Tras el visionado de cada entrevista, se comenta un poco, se aclaran dudas y se visualiza nuevamente, es en el segundo visionado donde toman nota de las palabras y expresiones que se les pidió, para después en parejas complementar sus apuntes. Para facilitar esta actividad se les entrega una hoja donde hay una tabla; posteriormente, se invita al grupo clase a participar, para esto, el profesor dibuja la tabla en la pizarra para ser cumplimentada por un miembro de cada grupo, es decir, deben pasar al tablero para hacer sus contribuciones, una vez se escribe y complementa la información entre todos, se hacen las aclaraciones pertinentes.

Cabe anotar que puede ser conveniente trabajar con subtítulos dada la disparidad del grupo clase, esto les ayudará a comprender más y mejor, viendo la palabra escrita podrán reconocer los sonidos y relacionarlos con lo que escuchan. Además, si el profesor lo considera necesario, puede usar un programa con regularizador de velocidad, para ralentizar las entrevistas y facilitar así la comprensión. Esto deberá hacerlo previamente.

ENTREVISTA TEMA	EXPRESIONES PARA PREGUNTAR	NEGAR UNA INFORMACIÓN	CONFIRMAR, APOYAR O ESTAR DE ACUERDO CON LA OPINIÓN DEL ENTREVISTADOR	GESTOS, POSTURAS ¿CUÁLES?	¿CÓMO LO DICE? TONO ALTO O BAJO / RITMO RÁPIDO O LENTO
1. JUEGO					
2. SALUD					
3. DEPORTE					

a) Entrevista a Leo Margets en Cinco Preguntas Sin Censura “¿Eres un producto del poker?” [01/03/2020].

<https://www.youtube.com/watch?v=M2eI4N9kRW0&t=627s>

Del minuto 8:58 al 9:39.

b) Entrevista a la ministra de Ecuador María Paula Romo en CNN en español [25/03/2020].

<https://cnnespanol.cnn.com/video/maria-paula-romo-ecuador-coronavirus-pandemia-medidas-del-rincon-cnne-intv-conclusiones/>

Del minuto 5:11 al 6:53.

c) Entrevista a Simeone en El Larguero [10/10/2019].


<https://www.youtube.com/watch?v=jLMVnJ75ODU>

Del minuto 14:43 al 16:06.

ACTIVIDAD 2C. Después del visionado, se propone una actividad de expresión escrita, que trabaja otro género discursivo, esta vez escriben en parejas un correo electrónico al director de un programa de televisión solicitando al actor de una serie que hable sobre ella, las nuevas temporadas, y opine sobre algún tema de actualidad; también deben hacer algunas sugerencias al director con preguntas para el entrevistado.

Se puntualiza que las cartas formales suelen tener las siguientes características: brevedad, claridad, cortesía y relevancia, además de estar escritas con un registro formal. Los aprendientes tendrán un modelo de correo electrónico que presenta características similares a lo que pide la actividad para facilitar la formulación de la petición y las preguntas.

Modelo de correo electrónico:



Estimado señor

Sergio Ramírez.
Director del Programa *Domingos Deportivos*.

Soy Catalina Gómez, profesora de educación física en un colegio y una fiel seguidora de su programa de televisión. El motivo de mi carta es solicitarle la realización de una entrevista a jóvenes deportistas destacados de los últimos tiempos. Sus programas me gustan mucho, y sería muy interesante conocer un poco más de cerca a figuras del mundo deportivo para que sirvan de inspiración a los adolescentes que no practican actividades físicas.

En la página web del periódico El Tiempo, encontré hace poco esta entrevista a una deportista colombiana <https://www.eltiempo.com/deportes/otros-deportes/entrevista-a-caterine-ibarguen-la-mejor-atleta-de-2018-301716> se trata de una historia de superación que vale la pena compartir con la audiencia.

Quiero sugerirle también algunas preguntas para conocer la opinión de los deportistas, por ejemplo:

- ¿Cómo nació tu pasión por el deporte?
- ¿Qué opinas de la construcción de complejos deportivos en los barrios de la periferia?
- ¿Dónde encuentras la motivación?
- ¿Cómo consigues compatibilizar estudios y entrenamiento?

Muchas gracias por su atención.

Un cordial saludo,
Catalina Gómez.

[Autoría propia]

Las parejas planifican su texto, se ponen de acuerdo en la información que van a escribir, el orden, a quién quieren que se entreviste, las preguntas que van a sugerir, cómo saludar, despedirse, etc., con ayuda del profesor hacen los ajustes necesarios.

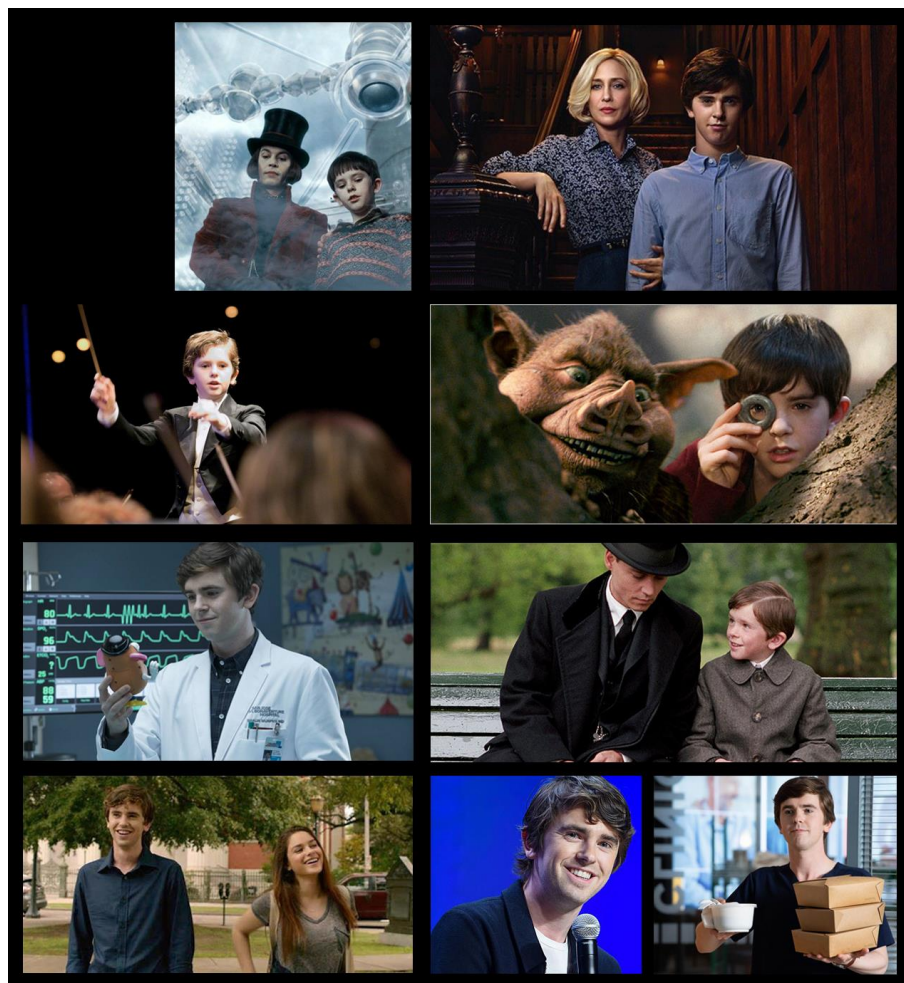
SESIÓN 3. *Me gustan las series que...*

En esta secuencia van a continuar practicando las expresiones de opinión, el presente de indicativo y subjuntivo y los MD conversacionales. Además, se les hace una pequeña prueba de comprensión audiovisual sobre el contenido de la entrevista, la prueba por ser en línea ayuda a dinamizar la clase, los aprendientes se convierten en participantes en un tipo de concurso dentro de la clase.

ACTIVIDAD 3A. Antes del visionado de una entrevista de televisión, el profesor da las indicaciones para realizar la actividad: se reúnen en grupos de cuatro, primero se ponen de acuerdo para escoger una serie que les guste e investigar un poco sobre ella (personajes, lugares, temática, etc.); segundo, una vez tengan la información, cada miembro del equipo da una pista al grupo clase para que adivine cuál serie escogieron.

El profesor invita a los aprendientes a participar adivinando la serie de sus compañeros, para esto, después de dar las pistas tienen cinco minutos para comentar dentro de cada subgrupo cuál serie puede ser, así unos a otros se ayudan y complementan; para garantizar la participación se pone como condición que solo se puede participar una vez, en ese caso se le puede hablar en voz baja al compañero que no ha intervenido para que lo haga.

ACTIVIDAD 3B. Ahora el profesor pregunta a la clase si han visto películas o series con el siguiente actor, para esto proyecta fotogramas de algunas películas donde ha participado.



[Imágenes extraídas de Internet]

Después de que hayan comentado un poco sobre esas películas y series, el profesor presenta la actividad hablando del actor Freddie Highmore, y anuncia que van a ver una entrevista de él; contextualiza que el actor habla un poco sobre sus gustos y su papel como protagonista en la serie *The Good Doctor*.

La entrevista se emitió en el programa LATE MOTIV que conduce Andreu Buenafuente. El visionado es del minuto 0:00 hasta el minuto 7:53.

<https://www.youtube.com/watch?v=Va0l3x5J7vE>

Dada la extensión de la entrevista se hacen una o dos pausas donde el profesor lo crea conveniente, ya que se les pide previamente a los aprendientes prestar atención al contenido de la entrevista, esto es, enfatiza que necesitan fijarse en lo que dicen el entrevistado y entrevistador. Una vez hayan visto la entrevista, la valoran y el profesor pregunta al grupo clase si les gustó o no y por qué, si conocen esta serie, si les gustaría verla, si conocen una parecida, si en su país se transmite, etc.

Seguidamente se procede a un segundo visionado, esta vez es importante que observen el uso de los MD, para ello deben tomar nota individualmente de los

expresados tanto por el entrevistado como por el entrevistador. El profesor recuerda al grupo clase los MD *claro, desde luego, por supuesto*, y otros que crea convenientes, y refuerza los que ya vieron en la secuencia 2 donde leyeron la entrevista al director de cine Alejandro Amenábar.

Una vez terminado el visionado, se pide salir al tablero y escribir los MD que anotaron, luego el profesor lee en voz alta lo registrado por los aprendientes, probablemente van a aparecer palabras que no son MD, por lo tanto, el profesor comenta cuáles lo son y cuáles no, y por qué. Es importante que observen en qué momento de la entrevista se expresan estas unidades lingüísticas, cabe resaltar que se hará énfasis en las tres que estamos tratando, ya que en la entrevista aparecen otros MD conversacionales. Si es necesario se retoma el visionado en el fragmento en cuestión para aclarar dudas.

ACTIVIDAD 3C. Para finalizar esta secuencia vamos a hacer un quiz¹⁹ sobre el contenido de la entrevista a través de la herramienta *Kahoot*. Esta prueba no solo es otra forma de evaluar la comprensión, sino también de propiciar el aprendizaje a través de la interacción digital, es motivadora y ejercita la memoria.

El quiz tiene diez preguntas de F o V, el tiempo para responder es de 10 segundos, pero el profesor puede modificar estos parámetros.

Preguntas para el quiz con sus respectivas respuestas:

1. El protagonista de la serie es médico cirujano. **(V)**
2. El protagonista de la serie tiene autismo. **(V)**
3. Freddie es francés. **(F)**
4. Freddie tiene veintiséis años. **(F)**
5. Freddie vivió y trabajó en Galicia. **(F)**
6. El equipo de fútbol preferido de Freddie es el Manchester. **(F)**
7. El entrevistador dice que actualmente hay muchas series **(V)**
8. La serie tiene 18 episodios en abierto en los Estados Unidos. **(V)**
9. Freddie sugiere que es mejor ver la serie rápidamente. **(F)**
10. Freddie dice que la serie es negativa. **(F)**

¹⁹ Se trata de una pequeña competencia virtual en la que tan sólo se necesita un dispositivo móvil (celular o tableta) y conexión a internet. Para registrarse entre al siguiente enlace <https://create.kahoot.it/>, siga los pasos, seleccione la opción de Quiz y digite las preguntas que se sugieren en esta guía didáctica.

Una vez finalizado el quiz se realiza una puesta en común con los resultados de cada uno y se verifican las respuestas.

SESIÓN 4. Somos los protagonistas.

La última secuencia propone una actividad final global, la tarea consiste en la representación en parejas de una entrevista de un personaje famoso o que admiran al grupo clase, en ella deberán usar las expresiones de opinión, el presente de indicativo, el subjuntivo y principalmente los MD conversacionales: *claro, por supuesto, desde luego*. Este tipo de actividad de juego de rol es muy útil para los aprendientes tímidos e introvertidos, porque expresa en boca de “otros” (personajes) algo que haría en la realidad.

ACTIVIDAD 4A. En esta primera actividad se agrupan en parejas, precisando que con este mismo compañero van a trabajar durante toda la sesión. Una vez conformadas las parejas, se les explica el mecanismo de la actividad: van a representar una entrevista al grupo clase; deben entrevistar a un personaje famoso que les guste (actor, deportista, músico); un miembro de la pareja será el entrevistado y el otro el entrevistador, dejando claro que, una vez se hace esta representación cambian de rol, es decir cambian de papel para que la interacción oral sea más equitativa.

Para definir esto se les da 10 minutos aproximadamente. Luego, se les pregunta a cuál personaje escogieron y se toma nota, se pone en común con el grupo clase para no repetir y para que de antemano conozcan lo que van a hacer sus demás compañeros.

ACTIVIDAD 4B. Actividad de expresión escrita. Ahora deben buscar información en Internet sobre el personaje que escogieron y preparar la entrevista, para ello deben tener en cuenta las características de este género, las que se presentaron en la Secuencia 2: presentar al entrevistado, interactuar con él a través de preguntas y opiniones, despedirlo.

Para planificar la entrevista te será útil:

- Obtener información (profesional, personal) sobre el personaje en internet;
- Las preguntas deben ser bien formuladas para que no se presente ninguna confusión;
- Intenta usar en las respuestas un MD.
- Hacer 3 preguntas diversas.

- En las entrevistas las personas hacen determinados gestos y movimientos, esto hace parte del lenguaje no verbal, es natural usar las manos y algunos gestos mientras conversamos, puedes incluirlos mientras participas de la entrevista.
- Ten especialmente presente que una buena planificación y preparación serán tus principales aliadas para recrear una entrevista interesante.

¿Has tomado buena nota?

Es importante recordarles la práctica de todos los contenidos vistos durante las sesiones anteriores y claro está la entrevista como modelo. Se les da el tiempo suficiente para la escritura, planificación y simulación de la entrevista. El profesor se pasea por la sala para acompañar este proceso y da el soporte necesario a cada pareja. Si lo considera oportuno, les puede proyectar una serie de preguntas como modelo para preparar sus entrevistas, por ejemplo:



- *¿Tu vida ha cambiado mucho desde que tienes fama?*
- *¿Prefieres el café o el chocolate?*
- *¿Te consideras buen artista/cantante/deportista/actor?*
- *¿Qué piensas de la ciudad dónde vives?*
- *¿Quieres a tus padres?*
- *¿A quién admiras?*
- *¿Qué alimento no puede faltar en tu cocina?*
- *¿Te gustan los tatuajes, por qué?*
- *¿Cuál es el mejor trabajo que has hecho hasta ahora?*
- *¿Tienes algún ídolo, quién es?*
- *Si pudieras ser otra persona por un día, ¿quién te gustaría ser?*
- *¿Cuál es la parte favorita de tu cuerpo?*
- *¿Estás de acuerdo con vivir en otros planetas?*
- *¿Prefieres cantar o bailar?*
- *¿Tienes redes sociales, cuáles?*
- *¿Qué te gusta comer?*
- *¿Qué palabra crees que te describe mejor?*
- *¿Estás de acuerdo con el turismo de masas?*
- *¿Tienes un amuleto, es decir, algo que te da suerte?*
- *¿Qué opinas del mundo del cine/fútbol/música?*

ACTIVIDAD 4C. Cerramos la secuencia con la presentación de la entrevista. Se cambia la configuración de la sala de clase, de modo que se convierta en el escenario y platea de un programa de televisión (al frente entrevistado y entrevistador con sus apuntes sobre una mesa y agua si es necesario, atrás el público, entre ellos el profesor sentados, no hay mesas). Se puede proyectar una foto del personaje representado para ambientar un poco la escena. A continuación, se comienza con las representaciones.

Una vez terminadas las intervenciones, el profesor a partir de sus apuntes, hace la retroalimentación a cada pareja, incentiva los comentarios de los asistentes sobre la entrevista, pregunta cómo se sintieron, qué les gustó más y por qué.

Finalmente, se les pide a los aprendientes realizar la autoevaluación de la actividad final global. Con la autoevaluación, el aprendiente identifica sus propias necesidades, se hace consciente y también responsable de su propio aprendizaje. Este procedimiento permitirá establecer un equilibrio más satisfactorio entre todas las partes implicadas en el proceso evaluativo. Para que la autoevaluación sea más consciente sería oportuno que los aprendientes sepan que van a hacer esta evaluación antes de comenzar la actividad, para propiciar un mayor nivel de participación en las actividades de equipo, y valore la autocrítica.

AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD REALIZADA POR EL ALUMNO.

CRITERIOS DE AUTOEVALUACIÓN		
Me he sentido implicado/a en el desarrollo de las actividades.		
He podido intervenir cuando lo he necesitado.		
He percibido que las tareas propuestas son productivas.		
Me he sentido capaz de avanzar y aprender.		
Me he sentido escuchado/a y tenido/a en cuenta.		
Las actividades me han ayudado a sentir confianza en mis capacidades.		
Ha sido enriquecedor el trabajo en parejas como experiencia personal.		
Me ha sido útil esta actividad para hablar más y mejor.		